Janina Wuttkowa.

Czytelnictwo dzieci w świetle nowych badań [1]).

Zagadnienie czytelnictwa dziecięcego było do czasów ostatnich bagatelizowane. Świadomość, że wiedza szkolna musi być dopełniona przez samokształcenie, gdyż programy szkolne, choćby najlepsze, nie mogą dać młodzieży tego, co wiedzieć powinna — szkoła bowiem jest w stanie dać tylko okruchy wiedzy — świadomość ta wysunęła znaczenie lektury dziecięcej.

Książka dla dziecka — to cały świat nowych, nieznanych, nieprzeczuwanych momentów — to katalizator w jego rozwoju. Książka nietylko działa bezpośrednio na stany emocjonalne dziecka, ale je organizuje. Dziecko nietylko żyje książką, z czegoś się w książce cieszy, czegoś żałuje, ale przez książkę czegoś pragnie, do czegoś dąży. Taka książka porywa i taka literatura może w dzieciach stworzyć nawyk, chęć do stałego czytania książek, do współżycia z wielką twórczością wielu pokoleń, do czerpania z tej cudownej skarbnicy, gromadzącej i przechowującej zbiorowe doświadczenie twórcze całej ludzkości.

Dzieci same o tem, czem książka może być, mówią:

Chłopiec lat 13-tu: „Dlatego mi się podoba „Serce", że poucza mnie, jakim mam być". Jedna z dziewczynek w ten sposób określa swój stosunek do książki: „Królewna Kopciuszek" podoba mi się, bo opisane jest życie pensjonarek i zbliżone do mojego". Chłopiec 12-letni w odpowiedzi na pytanie, dlaczego mu się te książki podobają, mówi: „bo gdy mnie starsi nie chcą mówić na moje pytania, co jak, dlaczego, to ja chcę te tajemnice o przedpotopowych stworzeniach np. poznać i zapamiętać".

Wychowawcy i nauczyciele coraz bardziej starają się dziecko do książki zbliżyć, wzbudzić stałą potrzebę ku temu, wykształcić nawyk do zdobywania najistotniejszych wartości prawdziwej kultury.

---

[1]) Artykuł ten pozostaje w ścisłym związku z pracą, wykonaną na Seminarjum Czytelnictwa p. H. Radlińskiej przy Studjum Pracy Społeczno-Oświatowej w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie.

Celowo zorganizowana praca w tym kierunku musi opierać się na systematycznych i szczegółowych badaniach czytelnictwa dziecięcego. Rozumiejąc znaczenie wychowawcze lektury dziecięcej, Kongres Międzynarodowy Federacji Zrzeszeń Pedagogicznych zorganizował w r. 1929 w Genewie wystawę literatury dziecięcej 70 narodowości. Polska wzięła udział w tej wystawie.

Wystawy literatury dziecięcej miały na celu zgrupować:
1. książki, pobudzające do współpracy międzynarodowej,
2. książki najpoczytniejsze wśród młodzieży,
3. książki klasyczne z literatury dziecięcej,
4. książki obrazkowe,
5. książki pisane przez dzieci.

Chcąc ułożyć na wystawę katalog książek najpopularniejszych wśród młodzieży, należało zwrócić się do wszystkich tych czynników, które dopiero w łącznej odpowiedzi i zestawieniu dałyby obraz tego zagadnienia. Jednak ankiety zwrócone do nauczycielstwa, do bibljotek, do rodziców i wydawców, dały materjał bardzo szczupły. Kilka wyciągów z bibljotek dziecięcych, kilka sprawozdań od wydawców, dwa listy od matek i ani jednego głosu wychowawcy.

Zkolei starano się oprzeć opracowanie katalogu na wynikach ankiety już istniejącej, przeprowadzonej przez p. M. Potworowską-Dmochowską w r. 1925 w Warszawie. Ponieważ jednak wyniki tej ankiety uwzględniały nietylko książki z literatury polskiej, ale w większej mierze książki z literatur obcych, katalog nie odpowiadałby celowi wystawy, która starała się tworzyć ośrodki dziecięcych literatur narodowych.

Należało przeto przeprowadzić nową ankietę, mając na uwadze cel wystawy. Przeprowadzona ankieta brzmiała następująco:
1. napisz swoje imię,
2. napisz, ile masz lat,
3. napisz tytuły książek, które podobały ci się najbardziej,
4. napisz, dlaczego ci się podobały,
5. napisz tytuły książek, które chciałbyś przeczytać.

Ankieta była przeprowadzona: w Warszawie, Krakowie, Lublinie, Płocku, Piotrkowie i Stepaniu (Wołyń), dzięki uprzejmości licznych sfer nauczycielstwa szkół powszechnych i niektórych szkół średnich.

W ankiecie brały udział dzieci od lat 9-iu do 15-tu włącznie. 1338 dziewcząt i 1234 chłopców — ogółem 2572 dzieci.

Materjał ankietowy naogół nie zdradzał bezpośrednich wpływów nauczycielstwa poza temi wypadkami, kiedy większość dzieci niektórych oddziałów wypowiadała się za jedną i tą samą książką. Oczywiście odpowiedzi te nie były dołączone do materjałów opracowywanych.

Wypowiedzenia się dzieci pozwoliły pójść pracy w dwu kierunkach:

1. wyłowić z tej wielkiej rozbieżności książek poczytnych, ulubionych, książki najpoczytniejsze, (2572 dzieci wypowiedziało się za 600 tytułami książek, z których zaledwie kilka może poszczycić się naprawdę poczytnością),
2. pozwoliły przez opracowanie statystyczne motywów upodobań utworzyć pewien obraz szkicowy zainteresowań młodzieży na tle czytelnictwa.

Przy układaniu katalogu poczytność zdobywała ta książka, która podobała się minimum 1% dzieci w danej szkole. Z książek tych ułożono katalogi poszczególnych szkół. Katalogi te poddano powtórnej selekcji, eliminującej książki, które nie miały przynajmniej 0,5% poczytności we wszystkich szkołach. W ten sposób powstał katalog załączony poniżej.

1.	H. Sienkiewicz. *W pustyni i puszczy*	396	głosów
2.	— *Ogniem i mieczem*	288	,,
3.	— *Potop*	211	,,
4.	— *Pan Wołodyjowski*	165	,,
5.	— *Krzyżacy*	143	,,
6.	Grimm. *Czerwony kapturek*	129	,,
7.	Przyborowski W. *Bitwa pod Raszynem*	96	,,
8.	Mickiewicz A. *Pan Tadeusz*	95	,,
9.	*Płomyk*	84	,,
10.	Or-Ot. *Kot w butach*	75	,,
11.	Zakrzewska H. *Dzieci Lwowa*	69	,,
12.	Bujno-Arctowa M. *Słoneczko*	56	,,
13.	*Kopciuszek*	56	,,
14.	H. Sienkiewicz. *Quo vadis?*	49	,,
15.	Bujno-Arctowa M. *Wilczysko*	46	,,
16.	Przyborowski W. *Bitwa pod Grunwaldem*	42	,,
17.	Or-Ot. *Zaklęta królewna*	35	,,
18.	*Tomcio Paluch*	35	,,
20.	Prus B. *Anielka*	32	,,
21.	Bujno-Arctowa M. *Kocia mama*	30	,,
22.	Konopnicka M. *O krasnoludkach i sierotce Marysi*	28	,,
23.	Sienkiewicz H. *Latarnik*	27	,,
24.	Kraszewski J. I. *Stara baśń*	27	,,
25.	Chrząszczewska J. *Tajemnica starego dworu*	25	,,
26.	Mossoczowa M. *Z dawnych czasów*	24	,,
27.	Anczyc Wł. *Duch puszczy*	22	,,
28.	Przyborowski W. *Olszynka grochowska*	21	,,
29.	Mickiewicz A. *Grażyna*	19	,,

30. Umiński Wł. *Młody jeniec* . . . . 19 głosów
31. Konopnicka M. *Janek wędrowniczek* . . . . . . 17 „
32. Gąsiorowski W. *Huragan* . . . . 15 „
33. Umiński Wł. *Balonem do bieguna* . . . . 15 „
34. Bujno-Arctowa M. *Koledzy* . . . . 15 „

Wszystkie pozostałe książki miały poczytność poniżej 15 głosów — większość tytułów zaledwie 2 lub 3 głosy.

Przygotowując wystawę literatury dziecięcej na Kongres Federacji Zrzeszeń Pedagogicznych, należało uświadomić sobie konieczność podania nietylko tytułów książek, które same przez się niewiele mówiłyby na terenie międzynarodowym o naszem dziecku, ale, co wydawało się ważniejsze i bardziej celowe, należało zestawić i zobrazować motywy upodobań. Obraz upodobań dzieci polskich i młodzieży w zestawieniu z obrazami tego zagadnienia u innych narodów wskazałby na zainteresowania, związane z istotą psychiki dziecka i uwydatniłby odrębności narodowe.

Na podstawie tylko katalogu genewskiego najpoczytniejszych książek trudno było wytworzyć sobie istotny obraz upodobań u dzieci. Należało liczyć się z nieznajomością katalogów bibljotek, z których dzieci, biorące udział w ankiecie, wybierały książki. Tytuły książek wskazywały na to, jakie książki znajdują się w środowisku, otaczającem dziecko. Charakterystycznym objawem była zupełna nieznajomość literatury dziecięcej nowszej: np. w Piotrkowie, Płocku i innych miastach, poza Warszawą i Krakowem, dzieci nie wymieniły ani jednej książki, która ukazała się po odzyskaniu niepodległości.

Wszystkie te przyczyny skłoniły do znalezienia drogi, na której, eliminując tę czy inną książkę w zależności od najrozmaitszych warunków, można było wytworzyć sobie pewien obraz zainteresowań na tle czytelnictwa, niezależny od danej książki.

Materjał, który służył jako podstawa do obliczeń statystycznych i do wykresów motywów zainteresowań otrzymano z odpowiedzi dzieci: „dlaczego ta książka ci się podoba".

Niektórzy psychologowie negują metodę ankietową, jako metodę ekstensywną, nie bezpośrednią, wykluczającą kontrolę indywidualną; odrzucić jej jednak nie można, gdyż rzeczywiście jest jedyną, która pozwala na badania w bardzo szerokim zakresie i na dużej płaszczyźnie.

Z jednej i tej samej książki dzieci różnego wieku, różnej konstytucji psychicznej, w różnych warunkach wychowywane—różnym wpływom ulegające — różne podają motywy upodobań do tej samej książki.

Analiza motywów zaznajamia nas z całą różnorodnością momentów zainteresowania, które dziecko w książce znajduje. Na przykładzie

choćby jednej książki ,,W pustyni i puszczy" Sienkiewicza różnorodność ta jaskrawo się uwydatnia. Jako motywy upodobania dzieci wysunęły momenty następujące:

1. ,,Lubię dziwaczne i jak sobie radzić w biedzie". Gimnazjum im. Batorego — Warszawa — 12 lat chłopiec. Ta odpowiedź wysuwa motyw utylitaryzmu.

2. ,,Bo tam jest życie smętne i pełne niepokoju". (Szk. powsz. Piotrków, chłopiec 12 l.) wskazuje na dwa nowe motywy — motywy smutku i motyw sensacji i przygód.

3. ,,Że jestem dumny, że Polak Staś Tarkowski tak bohatersko i szlachetnie zachowuje się względem Nelly", (gimn. im. Batorego, Warsz. chłop. 11 l.) wysuwa 3 motywy upodobań, motyw patrjotyzmu, motyw bohaterstwa i motyw szlachetności.

4. ,,Gdyż jest napisana najlepszym polskim językiem, jakim umiał pisać tylko Sienkiewicz, potem jest dużo przygód, które miały Staś i Nelly", (szk. pow. Lublin, chł. l. 14). Nie nasuwa wątpliwości, do jakich motywów upodobań ją zaliczyć. Piękno języka jest jednym motywem, a upodobanie do przygód — drugim.

5. ,,Bo jest opisane życie zwierząt na pustyni", (szk. pow. Warsz. dziew. l. 12) — motyw życia przyrody.

6. ,,Bo lubię takie dziewczynki jak Nelly miłe", (szk. pow. Płock, dziew. l. 12), motyw zainteresowania życiem dzieci.

7. ,,Bo jak oni zostali na pustyni, to mogli później zrobić gospodarstwo", (szk. pow. Piotrków, chł. l. 11), motyw przygód — robinsonady.

8. ,,Gdyż bohaterem jest mały chłopiec", (szk. pow. Piotrków, dziew. l. 13), motyw bohaterstwa.

9. ,,Że tam była opisywana zaradność, mądrość pewnego chłopca a tak umiał wszystkiem dobrze rządzić", (szk. powszechna, Piotrków, chł. 14 l.), motyw utylitaryzmu.

10. ,,Bo są podróże małych dzieci i starszych ludzi" (szk. pow., dziew. l. 13), motyw podróży.

11. ,,Bo każdy takie książki lubi", odpowiedź, którą trudno było zaklasyfikować.

W ten sposób odpowiedzi dzieci określały motywy upodobań.

Następne przykłady dotyczą innych książek. Dzieci piszą: ,,to są książki, które nad niemi płacze się, a nad innemi śmieje się" — motyw humoru i smutku. ,,Przeważnie miały ładny koniec, to znaczy nie kończyły się smutnie". ,,Bo opisany charakter ulicznego, lecz szlachetnego chłopca" motyw szlachetności i zainteresowania życiem dzieci. ,,Bo odzwierciadlają

życie szkolne, pouczają, jak żyć w przyszłości, jak się zachowywać i jak żyć z koleżankami". „Podoba mi się, bo zawiera w sobie walki i trudności" motyw woli. „Podobały mi się te książki dlatego, że napisane są ładnym stylem, kończą się tragicznie i są wzięte z życia ludzkiego" — motyw piękna, smutku i życia ludzkiego. „Książki te dlatego mi się podobają, że osoby, które w nich występują, są dobrymi patrjotami. To na mnie robi wielkie wrażenie i dlatego je czytam" — motyw miłości ojczyzny.

„Ponieważ posiada treść historyczną, dała mi ona obraz bohaterskich czynów mych przodków, którzy poświęcają życie swoje. Przypomniała mi, że jestem potomkiem tych samych bohaterskich przodków" — motyw miłości ojczyzny.

„Podoba mi się dlatego, że dwu ludzi na wygnaniu pracowało w pocie czoła na kawałek chleba. Podoba mi się ich silna wola" — motyw woli.

„Bo lubię czytać książki o wojnach" — motyw walk.

„Bo w tej książce poetka zwraca się przeważnie do dziewczynek, żeby każda umiała fach" — motyw utylitaryzmu.

„Bo po przeczytaniu zapoznajemy się, jak mamy żyć, aby się zbawić i wejść do nieba" — motyw religijny.

„Podobała mi się dlatego, że koleżanki żyły w zgodzie" — motyw życia szkolnego.

„Dlatego, że jak chodzili po górach, przedzierali się wąwozami" — motyw przygód.

„Dlatego, ponieważ najchętniej czytam książki podróżnicze" — motyw podróży.

„Podoba mi się bohaterstwo Grażyny" — motyw bohaterstwa.

„Dlatego, że to książka historyczna, a ja lubię czytać dzieje Polski" — motyw upodobania do dziejów narodu.

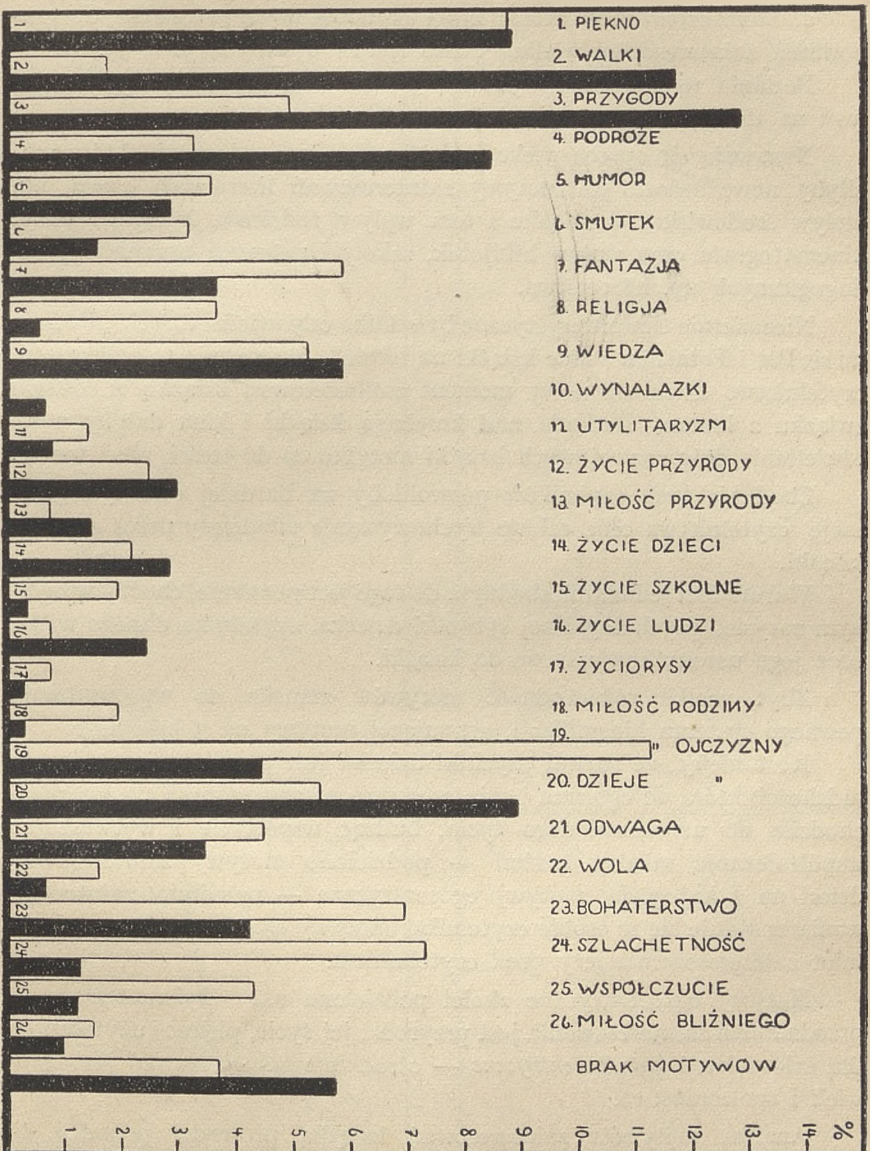
„Podoba mi się bardzo, gdyż znalazłam w niej tyle miłości i współczucia dla biednych niewolników" — motyw współczucia.

Podobnych odrębnych grup (klas) motywów zainteresowań na podstawie tej ankiety otrzymano 26.

Liczba ta, rzecz jasna, nie wyczerpuje wszystkich możliwych motywów upodobań, lecz tylko te, które wypłynęły samorzutnie, oczywiście z odpowiedzi samych dzieci, w czasie analizy ankiety, unikając wszelkich przesłanek zgóry powziętych.

Motywy powyższe opracowano w następujący sposób:

1. wyodrębniono motywy upodobań dziewcząt i chłopców, które pozwoliły dojrzeć różnicę zainteresowania płci na tle czytelnictwa (patrz wykres 1).



1. Procentowy stosunek motywów zainteresowań.

Słupy białe oznaczają dziewczęta; słupy czarne — chłopców

2. Zaznaczono wiek dzieci, który stanowił nową przesłankę do grupowania zainteresowań według wieku (patrz wykres 2, 3, 4, 5).

Badania te pozwoliły wykreślić pewne linje rozwojowe zainteresowań na tle czytelnictwa w zależności od wieku i płci.

Nasuwają się oprócz wieku i płci jeszcze inne zależności, które rzuciłyby nowe światło na motywy zainteresowań literackich dzieci, np. wpływ środowiska, w związku z tem wpływ rodziców, kolegów, ulicy, kinematografu oraz wpływ bibljotek, szkoły i pewnych organizacyj pedagogicznych np. harcerstwa.

Niezmiernie charakterystyczne było kilka odpowiedzi dzieci: „Podoba mi się Pat i Patachon i inne książki na filmie". Skierowuje to badających czytelnictwo dzieci na nowy moment zainteresowań książką w ścisłym związku z kinem. Badania nad korelacją książki i kina dałyby nowe oświetlenie dróg rozwojowych książki nietylko co do treści, ale i formy.

Zbadanie tych czynników pozwoliłoby na bardziej celową organizację czytelnictwa oraz celowe wychowywanie młodzieży przez sugestję książki.

Warunkiem jednak niezbędnym do tego jest poznanie, choćby w ogólnym zarysie, psychologicznej sylwetki dziecka, czytelnika danego wieku oraz jego ustosunkowania się do książki.

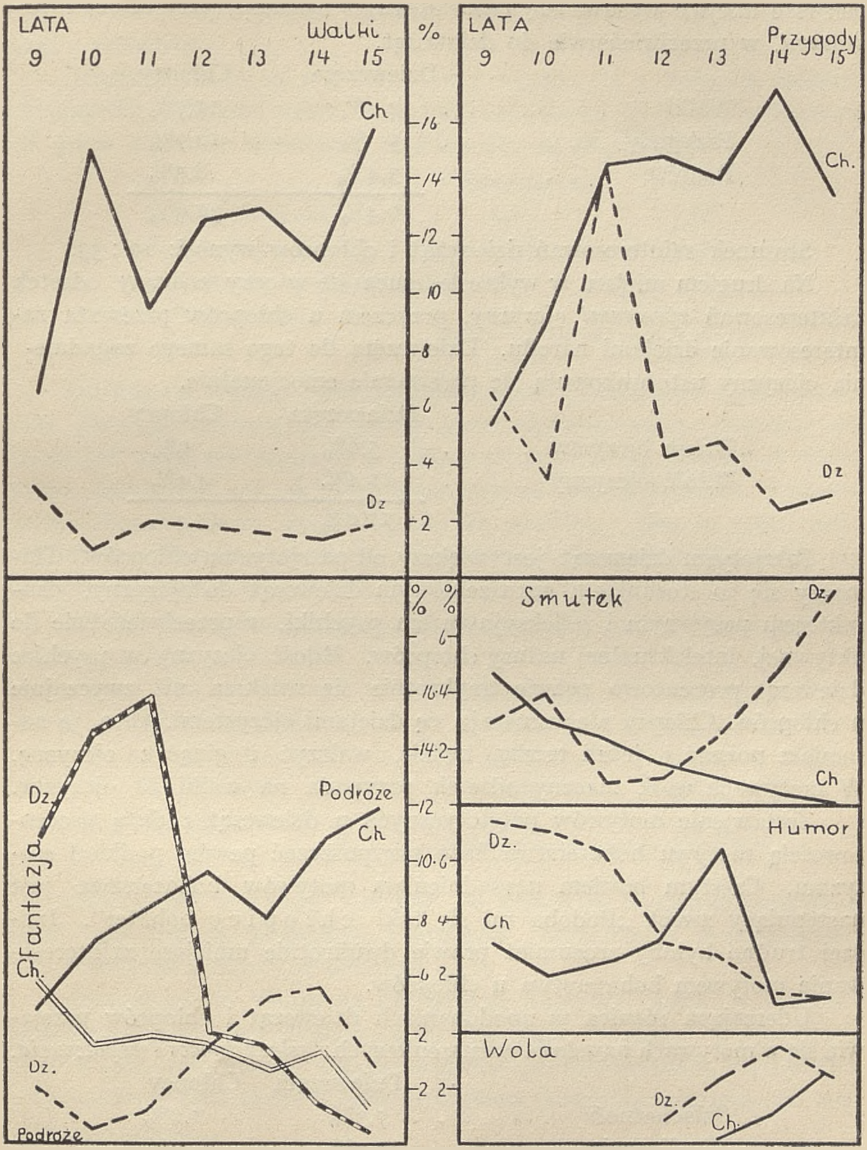
Zbyt wielka różnorodność motywów zmusiła do wprowadzenia pewnego systemu klasyfikacji, grupującej motywy na 3 kategorje.

Rozumiejąc, że rozwój psychiki dziecka jest powtórzeniem rozwoju ludzkości, która od egoizmu i zainteresowań *egocentrycznych* zwolna przechodziła do uspołecznionego życia, budząc współżycie i wytwarzając współzależność między ludźmi — podzielono motywy zainteresowań dzieci na 2 kategorje: motywy egocentryczne — przedmiot zainteresowania znajduje się w osobie czytelnika; motywy *egzocentryczne* — przedmiot zainteresowania leży poza czytelnikiem.

Motywy egzocentryczne zkolei podzielono na: *hylocentryczne* — przedmiotem zainteresowania jest przyroda, jej życie, piękno i użyteczność dla człowieka; i *antropocentryczne* — ośrodkiem zainteresowań jest człowiek i społeczeństwo.

Analiza motywów zainteresowań książką prowadzi ponadto do pogłębienia znajomości psychiki naszej młodzieży, rzucając światło na tę zawiłą sprawę z nowego źródła — czytelnictwa. Książka dozwala czytelnikowi zdobyć kompensację — dopełnienie własnego życia; analiza motywów upodobań przeto pozwala wnioskować o marzeniach, tęsknotach i dążeniach dzieci i młodzieży naszej (zob. wykres 1.)

Wykres pierwszy przedstawia różnicę upodobań i zainteresowań między dziewczętami a chłopcami. Widocznem jest, że u chłopców na



2-5. Krzywa niektórych upodobań młodzieży w zależności od wieku

chłopcy dziewczęta

pierwsze miejsce wysuwa się *zainteresowanie walkami, przygodami i podróżami*, w przeciwieństwie do dziewcząt.

	Dziewczęta	Chłopcy
Walki	2 %	11,7%
Przygody	5 %	12,7%
Podróże	3,4%	8,5%
	10,4%	32,9%

Stosunek zainteresowań dziewcząt i chłopców wynosi: 10 : 33.

Na drugiem miejscu w wykresie rzuca się w oczy znaczny odsetek zainteresowań *sprawami ojczyzny*, przyczem u chłopców przeważa zainteresowanie dziejami narodu. Dziewczęta do tego samego zagadnienia ojczyzny ustosunkowują się przeważnie emocjonalnie.

	Dziewczęta	Chłopcy
Dzieje ojczyzny	5,6%	9%
Miłość ojczyzny	11,4%	4,4%
	17,0%	13,4%

Patrjotyzm dziewcząt jest większy od patrjotyzmu chłopców. Tłumaczy się to stosunkiem wzruszeniowym dziewcząt do ojczyzny, charakterem pasywnym i refleksyjnym ich psychiki, w przeciwieństwie do aktywnej, intelektualnej natury chłopców. Miłość ojczyzny w psychice dziewcząt procentowo prawie trzykrotnie się zwiększa niż zwyczajnie u chłopców. Chłopcy nie wzruszają się dziejami ojczystemi, chcą je natomiast poznać i, jeżeli trzeba będzie, walczyć i ginąć za ojczyznę. W motywach walk znaczny odsetek przypada na walki za ojczyznę.

Zestawienie motywów patrjotycznych u dziewcząt z dużą procentowością motywu bohaterstwa każe przypuszczać pewien podkład erotyzmu. Częstym bowiem uzasadnieniem motywów bohaterstwa jest następujący zwrot ,,Podoba mi się taki chłopiec bohater". Inaczej trudno byłoby zrozumieć prawie dwukrotnie mniejsze zainteresowanie motywem bohaterstwa u chłopców.

Uderzająca różnica w upodobaniach dziewcząt i chłopców przejawia się w motywach nawskroś wzruszeniowych: *szlachetności i współczucia.*

	Dziewczęta	Chłopcy
Szlachetność	7,3%	1,2%
Współczucie	4,3%	1,3%
	11,6%	2,5%

Znów wyraźnie występują zainteresowania dziewcząt zwrócone do świata wewnętrznego, ich wzruszeniowość, refleksyjność i pasywność.

Zkolei zaznaczyć należy stosunek dzieci do motywu *fantazji.*

	Dziewczęta	Chłopcy
Fantazja	5,9%	3,7%

To zestawienie jeszcze bardziej podkreśla różnicę psychiki dziewcząt i chłopców.

Stosunek dzieci do *przyrody*, który wyraża się w ankiecie miłością do przyrody, odczucie piękna oraz chęć poznania jej życia i zużytkowania jej praw w formie wynalazku przedstawia się następująco:

	Dziewczęta	Chłopcy
Miłość przyrody	2,5%	3,0%
Życie przyrody	0,8%	1,5%
Panowanie nad przyrodą (wynalazki)	—	0,6%
	3,3%	5,1%

Zastanawia zupełny brak zainteresowania wynalazkami wśród dziewcząt. Na 1338 dziewcząt ani jednego głosu zainteresowania; niemniej znikome jest zainteresowanie to u chłopców i to w dobie obecnej, w wieku radja, samolotów i t. d. Tak niewielkiemu zainteresowaniu chłopców wynalazkami przeczy życie i praktyka szkolna. Jest to tylko przyczynek do zilustrowania braku odpowiednich książek z dziedziny zagadnień popularno-naukowych.

Bardzo niewielki odsetek upodobań wykazują motywy zainteresowań życiem ludzi.

	Dziewczęta	Chłopcy
Życie szkolne	2,0%	0,4%
Życie dzieci	2,2%	2,9%
Życie ludzi	0,8%	2,6%
Życiorysy	0,8%	0,2%
	5,8%	6,1%

Reasumując powyższe, widzimy, że dominują w zainteresowaniach dzieci zagadnienia przeszłości i przygód. Zagadnienia współczesności z zainteresowań dzieci są usunięte.

Zwrócić należy uwagę na najbardziej poczytne książki w katalogu genewskim, z którego wynika, że po dziś dzień moralnym wychowawcą narodu jest Sienkiewicz. Książki Sienkiewicza odpowiadają najżywszym i najbardziej aktywnym zainteresowaniom dzieci do przygód, do sensacji, do wojen.

Nie trzeba zapominać, że Sienkiewicz jest uznanym mistrzem literatury polskiej, a kult dla niego w społeczeństwie jest prawie powszechny. Czyż taka lektura, pobudzająca takie zainteresowania dopomoże dziecku, by w przyszłości stało się budowniczym nowego życia? Czyż wciąż ten sam cel ma i nadal przeważać w lekturze naszej młodzieży?

Stanisław Karpowicz w książce „Nasza literatura dla młodzieży" w ten sposób określa ogólny cel piśmiennictwa dziecięcego: „Dopro-

wadzić stan umysłu dziecka do takiej sprawności, żeby ono zczasem samodzielnie pracować mogło nad zdobyciem świadomości położenia swego w przyrodzie i życiu, oraz zdolne było duchem i czynem zespolić się z podobnie myślącemi w dążeniu do ideałów dobra".

„Dzisiejsza literatura dziecięca — mówi Kaden Bandrowski — „wymaga całkowitej przebudowy". Przebudowa możliwa jest dopiero po wytyczeniu linij kierunkowych. Nowe linje kierunkowe: zamiast historji — maszyna, zamiast przygody — społeczeństwo."

Badania zainteresowań na tle czytelnictwa wskazują na:

Ewolucję upodobań młodzieży w zależności od wieku.

Na podstawie obliczeń procentowych otrzymano 52 wykresy, ilustrujące rozwój upodobań w zależności od wieku dziecka. W ramach niniejszego artykułu omówić będzie można zaledwie tylko kilka (wykres 2—5).

Najbardziej charakterystyczną cechą chłopców jest upodobanie do książek t. zw. awanturniczych, „robinsonad". Obejmują one 3 działy zainteresowań: — walki, przygody i podróże. Stanowią przeszło 32% ogólnych zainteresowań.

Najwyższe zainteresowanie walkami przypada na rok 10-ty i 15-ty. Treść, którą chłopcy w tych dwu okresach tym pojęciom nadają, są różne. Dziesięciolatek rozumie przez słowo walka „bitkę". Podniesienie się zaś krzywej w 15 roku życia każe przypuszczać wpływ nauki historji, która w dużej mierze rozwija w chłopcach potrzebę walki za ojczyznę.

Słuszność tego przypuszczenia potwierdza zestawienie motywu walk wraz z motywami grupy patrjotyzmu (miłość ojczyzny, dzieje narodu, bohaterstwo).

Nieznaczne zainteresowanie tą grupą chłopców 10 letnich przechodzi w nadzwyczaj żywe, bo przeszło 30% u chłopców 15 letnich.

Stałe i duże zainteresowanie przygodami, jak widać z wykresu, występuje u chłopców dopiero od 11-stu lat. Od tego wieku daje się zauważyć systematyczne i powolne przesunięcie się upodobań chłopców z terenu walk ku bardziej kulturalnym upodobaniom, do przygód i podróży.

Upodobania dziewcząt do walk, przygód i podróży wykazują na krzywej znacznie niższą procentowość o czem była już mowa. Stan zainteresowania do lat 15-tu mniej więcej utrzymuje się na tym samym poziomie. Uwagę jednak zwraca dziewczynka 11 letnia, która w swoich upodobaniach do przygód dorównuje nieomal chłopcom. Jest to jakby sygnał pewnego niepokoju wewnętrznego, związany z okresem przygotowawczym do dojrzewania.

Krzywe upodobań do książek smutnych i książek z humorem ciekawie ilustrują ustosunkowanie się do tych zagadnień, zwłaszcza u dziewcząt.

Dziewczynki 9 i 10 letnie piszą: ,,Przeważnie miały ładny koniec, to znaczy, że nie kończyły się smutnie". Określenie to charakteryzuje w tym wieku zainteresowanie książkami humorystycznemi, zainteresowanie, które systematycznie maleje, najniższe jest u dziewcząt lat 15-tu. Natomiast wzrasta zainteresowanie książkami smutnemi. Dziewczynka 11 letnia wyłamuje się jej z ogólnej ewolucji — gwałtownie opada jej zainteresowanie do książek smutnych. Kojarzy się to zjawisko z całokształtem zainteresowań tego wieku, zwłaszcza z wybujałem upodobaniem do książek z grupy awanturniczej.

Chłopcy zachowują się wręcz odwrotnie: w ten sposób, że przypuszczać każą rosnące zainteresowania do książek śmiesznych, wesołych, humorystycznych, stale i systematycznie uciekają od smutku. Chłopiec 9 letni jednak podobny jest jeszcze w swych upodobaniach do dziewcząt procentowo nawet przewyższa upodobanie do książek smutnych, ale 15 latek wyraźnie smutku nie lubi.

Odwrotne stosunki dają się zauważyć na krzywej smutku dziewcząt— ,,Podobają się, bo nieraz trzeba nad niemi płakać" pisze dziewczynka lat 12-tu. Począwszy od tych lat dziewczynki tęsknią do książek smutnych, rzewnych — krzywa smutku stale podnosi się.

Zainteresowanie dziewcząt książkami fantastycznemi pozwala zupełnie wyraźnie wyodrębnić 9, 10 i 11 latki, które lubią przebywać w świecie bajki — dziewczynka 12 letnia manifestuje już swoją odrębność: gwałtownie zrywa z temi upodobaniami i stale się od nich odsuwa.

Chłopcy naogół są bardziej realni — to też dziedzina fantazji odgrywa znacznie mniejszą rolę w ich życiu. O ile chłopcy 9 letni jeszcze chętnie czytają książki tego typu — chłopcy 15 letni prawie całkowicie uciekają do świata realnego i tam szukają przygód w przestrzeni i w czasie (książki awanturnicze i historyczne).

Krzywa upodobań do książek, w których występuje zagadnienie woli, zarysowuje wyraźnie ustosunkowanie się dzieci do tego zjawiska. Młodsze dziewczynki do lat 12-tu zupełnie pomijają momenty woli, te nie przenikają do ich świadomości. Dopiero starsze tem się zaczynają interesować. W 15-ym roku następują tak charakterystyczne dla dziewcząt załamania woli. Zainteresowanie wolą u chłopców stale wzrasta — począwszy od lat 13-tu.

Stopień uspołecznienia dzieci na tle czytelnictwa.

Jeszcze jeden moment starano się prześledzić w rozwoju motywów upodobań młodzieży. Starano się dojrzeć stopień uspołecznienia dzieci.

dojrzeć te chwile, kiedy dziecko ze świata zainteresowań egocentrycznych zwraca się ku zainteresowaniom etycznym, społecznym.

Zestawienie procentowe motywów egocentrycznych i egzocentrycznych pozwala wyprowadzić następujące wnioski.

Motywy egocentryczne z wiekiem zmniejszają się u dziewcząt i u chłopców. Dziewczęta i chłopcy lat 9-ciu procentowo różnią się niewiele w tych upodobaniach — u 15 latków zaznacza się znaczna różnica.

Motywy egocentryczne.

	Dziewczęta	Chłopcy
9 lat	57,3%	60,9%
15 lat	31,2%	44,8%

Motywy egzocentryczne upodobań do książek wyraźnie wzrastają. Wzrost jest u chłopców równomierny, u dziewcząt manifestuje się gwałtownie w latach 12-tu. Naogół dzieczęta procentowo przewyższają chłopców w swoich zainteresowaniach egzocentrycznych.

Motywy egzocentryczne.

	Dziewczęta	Chłopcy
9 lat	29,2%	33,6%
15 lat	63,0%	44,8%

Próba charakterystyki dziewcząt i chłopców na tle czytelnictwa.

Młodzież otrzymuje książki te same, jednak wybór książek ulubionych, które młodzież podkreśla jako najciekawsze, najbardziej interesujące, zależny jest od nurtujących w danym wieku umiłowań. Książka jest wykładnikiem nastroju psychicznego, budzących się przemian. Książka sygnalizuje nadciągające zmiany, odpowiadające najrealniej potrzebom. Badanie tych zmian na tle czytelnictwa pozwala na próbę charakterystyki dziewcząt i chłopców w wieku 9—15 lat. (Zob. wykres 6 i tabela motywów zainteresowań str. 192 i 193).

Charakterystyka dziewcząt i chłopców przedstawia się następująco:

Dziewczynka 9-letnia.

Motywy egocentryczne zajmują około 60%. Składają się na nie przedewszystkiem niejasno sformułowane motywy piękna (20,8%). Dziewczynki piszą: „Podoba mi się, bo jest ładna".

Sformułowanie przyczyny w ten sposób wyraża nieumiejętność znalezienia istotnych motywów, a odpowiedź ma w sobie cechy odpowiedzi nawykowej.

Motyw fantazji (10,4 %), motyw humoru (7,3 %), przeważa nad zainteresowaniem przygodami, walkami, podróżami. Obraz 9-letniej dziewczynki na tle upodobań do książek zarysowuje tęsknotę do świata fantazji i humoru. Świat zagadnień religijnych jest w tym wieku daleki. Całokształt upodobań egocentrycznych ma charakter pasywny, bierny.

W motywach egzocentrycznych przeważa współczucie (10,4 %). Miłość ojczyzny w stosunku do lat późniejszych jest nieznaczna.

Chłopiec 9 letni.

Egocentryzm jest większy niż u dziewczynek (60,9%,) przyczem daje się zauważyć zasadniczy charakter egocentryzmu — charakter aktywny: walki (6,3%), przygody (5,5%) i podróże (4,8%) stanowią tło zasadnicze upodobań literackich tego wieku.

W motywach egzocentrycznych widzimy równomierność zainteresowań, przeważają motywy hylocentryczne: miłość przyrody (3,6%) i życie przyrody (1,2%), natomiast motyw szlachetności, jako motyw o charakterze pasywnym, maleje, zgodnie z większą aktywnością chłopca i jego awanturniczością, w porównaniu z dziewczynką 9 letnią.

Dziewczynka 10 letnia.

Upodobania dziewczynki jeszcze mocniej zwracają się ku przeżyciom, związanym ze światem wewnętrznym. Wzrasta chęć przebywania w krainie bajki — motyw fantazji (14,5%), zbliżanie do przeżyć religijnych (9%); w związku z temi tęsknotami szuka dziewczynka w książkach momentów szlachetności (13,5%). Procentowo największe zainteresowanie zagadnieniami religijnemi możnaby tłumaczyć wpływem pierwszej spowiedzi i komunji.

Motyw piękna maleje (14,5%), ale tylko pozornie. Niejasno formułowany przez 9 letnią, stopniowo różnicuje się. Dziewczynka 10 letnia jest bardziej świadoma, dlaczego książka się podoba i umie dokładniej wskazać motywy właściwe.

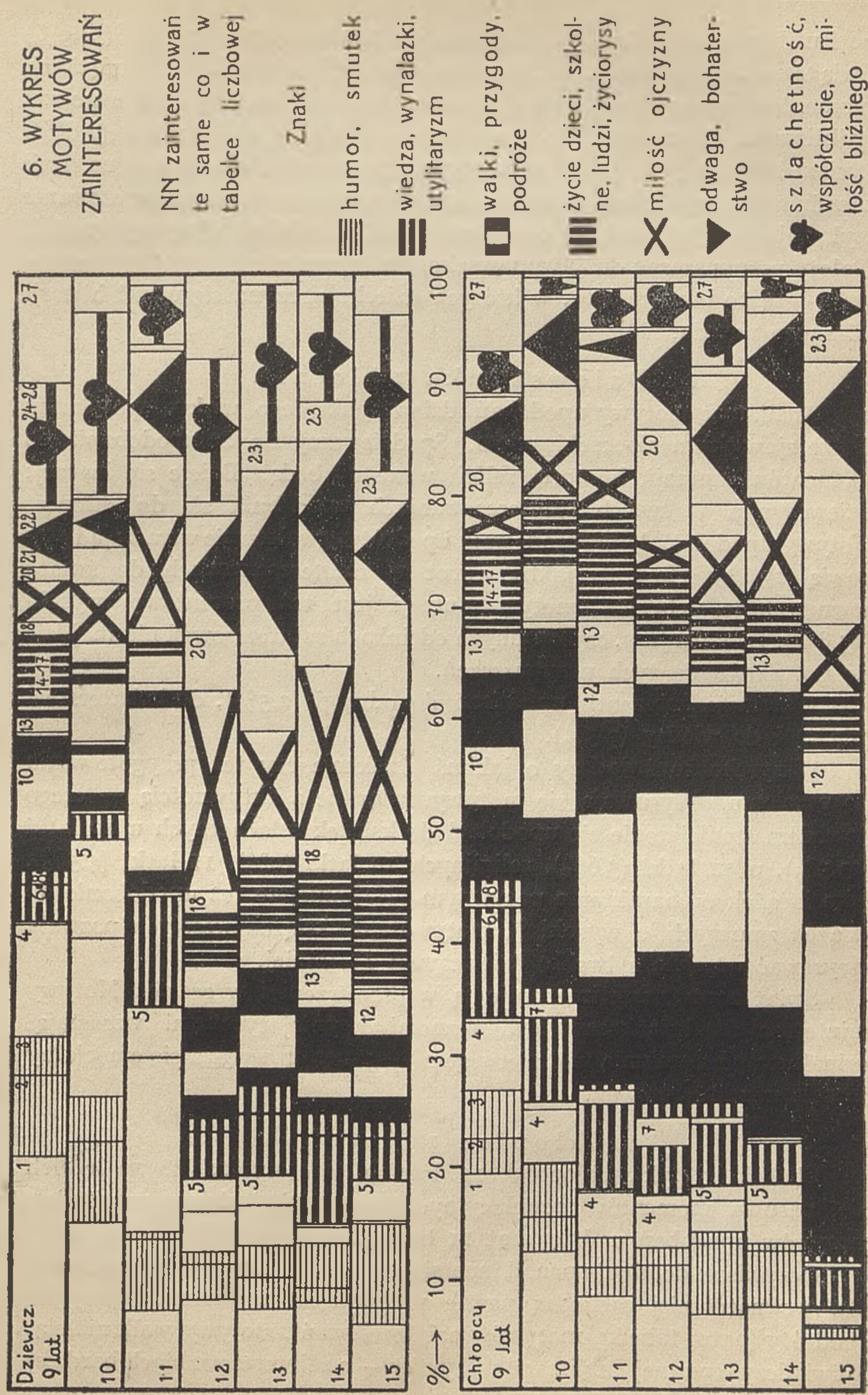
Egocentryzm motywów (56,6%) przewyższa egzocentryzm (36,9%). Motywy hylocentryczne są w tym wieku najżywsze. Zainteresowanie życiem dzieci, ludzi jest minimalne.

Chłopiec 10 letni.

Cechą charakterystyczną psychiki chłopca 10 letniego na tle motywów upodobań literackich jest awanturniczość, robinsonada (walki 15%), przygody (9,6%), podróże (7,3%). Zainteresowania te dominują nad innemi. Motyw piękna maleje, należy przypuszczać te same przyczyny, o których była mowa u dziewcząt 10 letnich. Motyw fantazji zmniejsza się (4,6%) wraz z wyraźnym wzrostem grupy awanturniczości. Występuje motyw zainteresowań religijnych, i znów nasuwają się te same reflekcje,

TABELA MOTYWÓW ZAINTERESOWAŃ

		EGOCENTRYCZNYCH												EGZOCENTRYCZNYCH																	
														HYLO-			ANTROPO-														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		12	13		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		
PŁEĆ	LATA	PIĘKNO	HUMOR	SMUTEK	FANTAZJA	RELIGJA	WIEDZA	WYNALAZKI	UTYLITARYZM	WALKI	PRZYGODY	PODRÓŻE	Wyznacznik ogólny	ŻYCIE PRZYRODY	MIŁOŚĆ PRZYRODY	Wyznacznik ogólny	ŻYCIE DZIECI	ŻYCIE SZKOLNE	ŻYCIE LUDZI	ŻYCIORYSY	MIŁOŚĆ RODZINY	MIŁOŚĆ OJCZYZNY	DZIEJE OJCZYZNY	ODWAGA	BOHATERSTWO	WOLA	SZLACHETNOŚĆ	WSPÓŁCZUCIE	MIŁOŚĆ BLIŹNIEGO	Wyznacznik ogólny	BRAK UZASADNIEŃ
DZIEWCZĘTA	9	20,8	7,3	3,1	10,4	—	3,2	—	1,0	3,2	6,3	2,0	57,3	—	1,0	1,0	3,1	2,2	—	2,1	1,0	3,2	1,0	1,0	4,2	—	9,4	1,0	—	29,2	13,5
	10	14,5	7,2	3,9	14,5	9,0	2,3	—	—	1,0	3,6	0,6	56,6	—	5,2	5,2	1,0	—	—	—	1,7	5,1	3,4	1,8	2,8	—	13,5	2,4	—	36,9	5,5
	11	6,9	6,3	0.7	15,8	4,5	9,5	—	—	1,9	14,6	1,3	62,5	—	2,5	2,5	0,5	—	—	—	1,3	9,8	5,6	2,5	7,7	—	5,6	—	—	35,6	1,9
	12	7,9	3,2	1,1	3,6	2,9	4,0	—	1,1	1,8	4.1	3,4	33,1	0,8	2,5	3,3	2,6	1,0	0,5	0,8	1,9	17,7	4,9	3,0	7,9	0,8	5,3	6,4	0,5	56,8	10,1
	13	7,2	2,8	2,6	3,5	2,7	5,4	—	2,4	1,6	4,8	3,9	36,0	0,6	3,1	3,7	2,7	2,0	1,0	0,3	2,0	9,5	7,8	6,2	10,1	2,4	9,2	3,7	3,1	62,8	1,2
	14	7,5	1.5	3,9	1,4	0,8	7,8	—	2,1	1,3	2,5	5,3	34,1	0,7	2,5	3,2	1,8	2,8	1,8	1,4	3,2	15,3	6,6	7,8	5,4	3,6	2,2	5,6	2,1	62,8	3,1
	15	5,6	1,4	7,5	0,5	3,5	3,6	—	1,5	2,0	3,1	2,5	31,2	3,1	—	3,1	3,6	5,6	1,1	1,5	1,6	12,2	8,3	5,2	4,0	2,4	4,2	7,6	2,6	63,0	5,8
CHŁOPCY	9	18,8	3,1	4,6	5,9	—	9,8	—	2,1	6,3	5,5	4,8	60,9	1,2	3,6	4,8	3,2	1,1	4,0	—	—	2,0	3,6	3,9	2,4	—	—	2,8	0,8	33,6	5,5
	10	11,4	3,2	4,7	4,6	0,5	7,3	1,0	1,4	15,0	9,6	7,3	62,1	1,4	5,0	6,4	2,6	—	2,7	0,5	—	4,6	7,3	4,2	4,6	—	1,0	1,0	0,5	34,9	—
	11	7,9	2,5	2,5	4,2	—	7,1	1,4	0,4	9,5	14,6	8,3	58,4	2,8	5,4	8,2	4,2	0,5	3,8	0,4	—	3,5	9,6	0,8	1,6	—	0,8	2,0	0,5	35,9	5,7
	12	7,0	3,4	1,5	3,9	0,8	4,3	2,4	1,3	12,6	14,6	9,6	61,9	0,4	2,9	3,3	4,0	0,3	2,0	—	—	2,3	9,9	4,7	4,3	—	2,3	—	1,3	34,4	3,7
	13	6,0	6,4	1,0	2,8	1,1	5,0	—	—	12,8	14,9	7,8	57,8	1,2	1,3	2,5	2,5	0,4	2,2	—	—	6,0	11,5	3,8	3,9	0,3	2,4	0,7	—	35,7	6,5
	14	6,8	0,9	0,4	3,6	1,6	3,4	—	1,2	11,5	17.2	10,8	57,4	1,6	1,7	3,3	2,0	—	2,0	0,4	0,3	8,8	8,0	3,1	7,3	1,1	0,8	1,2	0,4	38,7	3,9
	15	4,5	1,0	—	1,0	—	3,4	0,8	—	15,8	13,5	11,7	51,7	2.4	1,1	3,5	2,6	0,6	1,0	0,6	0,5	6,0	12,9	3,0	7,8	2,8	0,6	2,3	0,6	44,8	4.5


6. WYKRES MOTYWÓW ZAINTERESOWAŃ
NN zainteresowań te same co i w tabelce liczbowej
Znaki
humor, smutek
wiedza, wynalazki, utylitaryzm
walki, przygody, podróże
życie dzieci, szkolne, ludzi, życiorysy
miłość ojczyzny
odwaga, bohaterstwo
szlachetność, współczucie, miłość bliźniego
Dziewcz. 9 lat
10
11
12
13
14
15
%→
Chłopcy 9 lat
10
20
30
40
50
60
70
80
90
100

co i u dziewcząt 10 letnich. Egzocentryzm nieznacznie wzrasta (34,9%) i wiąże się bezpośrednio z aktywnością. Chłopcy doszukują się w książkach momentów odwagi (4,2%) i bohaterstwa (4,6%). Motywy zainteresowań najbliższem otoczeniem, życiem szkolnem (0%), życiem dzieci (2,6%), życiem ludzi (2,7%), jako momenty zainteresowań, nie leżące na linji zasadniczych upodobań, są nieznaczne. Stosunkowo duże zainteresowanie wykazują motywy miłości ojczyzny (4,6%) i dziejów ojczyzny (7,3%). Należy przypuszczać duży wpływ szkoły na zjawienie się tych zainteresowań — są to bowiem lata, w których dziecko zaczyna się uczyć historji własnego narodu.

Dziewczynka 11 letnia.

Analizując motywy upodobań dziewczynki tego wieku, spotykamy się ze zjawiskiem nieoczekiwanem. Spodziewamy się, że upodobania do momentów fantazji, humoru, religji wzrastać będą. Dzieje się inaczej: dziewczynka w swoich zainteresowaniach upodabnia się do chłopca. Motywy upodobań do przygód, walk i podróży, gwałtownie wzrastają i stanowią 17,8%. Jest to jakby zwrot w zainteresowaniach do świata zewnętrznego, chociaż motyw fantazji jest też procentowo wysoki (15,8%). Zanalizujmy, czy na innych odcinkach zainteresowań nie znajdzie się potwierdzenia tych przypuszczeń.

Wzrastają momenty upodobań do odwagi (2,5%), do bohaterstwa (7,7%) i do wiedzy (9,5%).

Wszystko to świadczy o jakimś przełomie czy też przygotowaniu do przełomu. Wysuwają się motywy związane z aktywnością — czego dowodem zmniejszenie się upodobań do książek szlachetnych u 10 latki (13,5%), u 11 latki (5,6%), religijnych 10 latki (9%), 11 latki (4,5%), jako książek o charakterze pasywnym. Najmniejsze też upodobanie do książek smutnych, a wysoki % motywów do książek wesołych pozwala zarysować odrębną sylwetkę dziewczynki 11 letniej.

Świat zewnętrzny interesuje ją w przestrzeni i w czasie. Motywy zainteresowań książkami historycznemi i patrjotycznemi wzrastają, jednak drugie dominują nad pierwszemi — przez co wyraża się emocjalny charakter zainteresowań.

Chłopiec 11 letni.

Charakterystyka chłopców 11 letnich w stosunku do 10 letnich nie nasuwa momentów rewelacyjnych, co miało miejsce w analizie motywów upodobań u dziewcząt 11 letnich.

Oczywiście dominuje ponad innemi motywami grupa awanturniczości, lecz wewnątrz niej zachodzą pewne przesunięcia w kierunku przygód i podróży (patrz tabelka motywów zainteresowań), motywy walk maleją, co świadczy o pewnej sublimacji motywów — o zainteresowaniach bardziej

kulturalnych i bardziej złożonych. Upodobanie do motywów życia przyrody i miłości przyrody są stosunkowo b. duże (8,3%).

Chłopcy 11 letni chcą w książkach poznać życie; zainteresowanie światem fantazji jest coraz mniejsze, (4,2%), pociąga ich świat daleki, ale realny. To zainteresowanie życiem realnem przejawia się w motywach upodobania do książek o życiu dzieci (4,2%), w drobnym ułamku procentu (0,5%) o życiu szkolnem i życiu ludzi (3,8%).

Zjawiska dziejące się w czasie, zainteresowania historyczne (9,6%) systematycznie, równomiernie pociągają myśl chłopców, coprawda, nie w tym stosunku — co zjawiska dziejące się w przestrzeni (walki, przygody, podróże 32,6%).

Motywy egocentryczne stanowią (58,4%), egzocentryczne (35,9%).

Dziewczynka 12 letnia.

„12 rok życia jest ważną datą w historji rozwoju dziecka. Budzi się świadomość społeczna — uświadamia sobie swą cechę członka zbiorowości" — pisze prof. Claparéde w Pedagogice eksperymentalnej, str. 137.

Analizując stosunek motywów upodobań ego — i egzocentrycznych u dzieci do lat 12-tu, widzieliśmy u dziewcząt przewagę pierwszych. U dziewczynek 12 letnich zaobserwować się daje gwałtowny przełom. Budzą się nowe upodobania — zupełnie nie zaznaczone przedtem. Upodobania do książek fantastycznych maleją (3,6%). Dziewczynki 12 letnie zwracają się do życia realnego, do zainteresowań życiem szkolnem (1%), życiem dzieci (2,6%), życiem ludzi (0,5%). Jeżeli do tego obrazu upodobań dodać jeszcze jeden motyw, całkowicie nieistniejący jakby w świadomości 11 latki — po raz pierwszy występujący u 12 letnich dziewczynek — motyw woli, związany z zainteresowaniem dla realnego świata, przypuszczać należy, że zanikanie upodobań do książek fantastycznych jest coraz większe. Linja kierunkowa rozwoju dziewcząt 12 letnich zwraca się ku światu realnemu. Zainteresowanie momentami miłości ojczyzny jest bardzo duże (17,7%), w związku z tem wzrasta bohaterstwo (7,7%) i niepomiernie współczucie (6,4%).

Motyw upodobań do książek patrjotycznych był już poprzednio omówiony.

Motywy egocentryczne — 33,1%
Motywy egzocentryczne — 56,8%

Chłopiec 12 letni

w swoich zainteresowaniach na terenie czytelnictwa nie różnią się wiele od 11 letnich. Jeszcze mocniej zaznaczają swoje upodobania, tkwiące w świecie realnym. Grupa awanturniczości dominuje (36,8%) nad innemi zainteresowaniami. Ze światem fantazji zrywają coraz wyraźniej (3,9%).

Maleje też motyw miłości przyrody i zainteresowanie życiem przyrody, które właściwie jest zainteresowaniem do życia zwierząt. To jakby nie licuje z psychiką chłopca w tym wieku — są to momenty dla jego spontanicznej natury tkwiącej w walkach, przygodach i podróżach zbyt drobne, zbyt subtelne.

Upodobanie do książek historycznych też wzrasta (9,9%).

Stosunek momentów egocentrycznych i egzocentrycznych nie manifestuje się tak gwałtownie jak u dziewcząt w tym wieku.

Motywy egocentryczne — 61,9%
Motywy egzocentryczne — 34,4%

Dziewczynki 13, 14 i 15 letnie.

Szczupłe ramy artykułu nie pozwalają na szczegółowe omówienie poszczególnych roczników. Zaznaczyć jednak należy zasadnicze kierunki rozwoju upodobań. Najbardziej charakterystycznym motywem upodobań jest systematyczne podnoszenie się procentowe motywu woli. Czynnik ten najbardziej może akcentuje realny charakter zainteresowań. Motyw woli dowodzi pojawienia się świadomego stosunku do siebie, do życia własnego, osobistego, odpowiedzialnego, a jednocześnie stosunku do życia zbiorowego. Rozpoczyna się proces samookreślania siebie. Różnorodność i rozbieżność zainteresowań maleje, natomiast procentowa rozciągłość wzrasta (patrz tabela). Występują przedewszystkiem motywy o charakterze egzocentrycznym: szlachetność, współczucie, odwaga, bohaterstwo, miłość ojczyzny, dzieje narodu i wiedza.

Chłopcy 13, 14 i 15 letni.

U chłopców w tym wieku zaznaczają się te same zjawiska, które zauważyliśmy u dziewcząt, a mianowicie grupowanie się, skupianie dokoła kilku zaledwie motywów dominujących: grupy egocentrycznej awanturniczości i egzocentrycznej — grupy patrjotyzmu (miłość ojczyzny i dzieje ojczyzny).

W wieku lat 13-tu, a więc później niż u dziewcząt zjawia się motyw woli, co świadczy o późniejszym rozwoju osobowości chłopców.

Nasuwa się pytanie, czy powyższa analiza motywów upodobań, będąc wynikiem ankiety, przeprowadzonej na terenie tylko szkół, charakteryzuje dziecko tylko szkolne, czy też dziecko wogóle. Trudno jest otrzymać na tej tylko podstawie wiadomości o istotnych motywach upodobań do książek wśród dzieci. Można było znaleźć pewne grupy zainteresowań, pewne wytyczne, pewne zasadnicze rysy ewolucji upodobań, które potwierdzić i pogłębić czy też zaprzeczyć jest rzeczą przyszłych badań na drodze obserwacji i wywiadów indywidualnych na terenie szkoły, czytelni dziecięcych, bibljotek, kolonij, harcerstwa i innych organizacyj pedagogicznych.

Dr. Stanisław Tync.

Czytanki polskie w szkołach powszechnych.

Zapewne bardziej „nowocześnie" i „postępowo" brzmiałoby to zagadnienie, gdyby się je sformułowało inaczej: „Czytanki czy lektura powiastek w szkole powszechnej?"; i może lepiej utrafiłoby ono w poglądy pewnej grupy nauczycielstwa, która pod wpływem ech, dochodzących do nas z Zachodu, szczególnie z Niemiec, niewątpliwie z dobrą wiarą, ale zbyt pochopnie przegania ze szkoły na cztery wiatry wszelkie wypisy, wszelkie czytanki, odżegnuje się od nich jak od złego ducha, a na ich miejsce, już w oddziale II szkoły powszechnej (znany mi taki wypadek!) skwapliwie wprowadza jako jedyną — lekturę t. zw. Ganzbuchów, a zwłaszcza często lekturę „Płomyczka" (i „Płomyka"). Ta „postępowa" skwapliwość zapalczywych nowatorów, jak wszelka gorliwość prozelitów, niewątpliwie uwagi godna — mam nadzieję — niebawem skłoni się do kompromisu; tak jak to się stało już w Niemczech, gdzie najnowocześniejsze podręczniki metodyczne bardzo nowoczesnych pedagogów, wydane niemal w ostatnich dniach (por. np. P a u l V o g e l, *Methodik des Deutschunterrichtes der Volksschule.* Langensalza, Beltz 1931, str. 51-3) wskazują jako najwłaściwszą drogę dla szkoły powszechnej posługiwanie się narówni czytankami i lekturą pism dla młodzieży. Uzasadniać słuszność i wartość nierzadkiego czytywania w szkole większych całości powiastkowych (tylko doprawdy, nie już w II oddziale!) nie potrzeba. Tłumaczy się ta rzecz jasno, a zresztą argumentów za tą lekturą — tak są popularne! — znajdzie się wbród na szpaltach pism nauczycielskich. Wystarczy zatem mimochodem rzucić pod rozwagę kilka kontrargumentów nie przeciw (broń, Boże!) takiej lekturze, lecz przeciw skrajnej w tej kwestji wyłączności, argumentów, których wagą jest to, że są znacznie mniej popularne. Oto one: niebezpieczeństwo osłabnięcia zainteresowania, a nawet nastania znużenia i znudzenia u ruchliwej intelektualnie, żądnej zmiany młodzieży, jeśli zmuszona będzie zbyt długo przebywać w kręgu tej samej akcji, tych samych stosunków — zbyt długo właśnie wskutek małej wprawy w czytaniu i wczytaniu się w utwór. A dalej:

zwężenie i ograniczenie zakresu tematów, wątków narracyjnych, a więc kręgów życia, z któremi należałoby dzieci zapoznać. Wreszcie brak odpowiednich wydawnictw, na co żalą się nawet Niemcy mimo posiadania szeregu takich bibljoteczek dla młodzieży, że wymienimy: Schaffsteina *Blaue Bändchen, Bunte Jugendbücher, Deutsche Jugendbücherei, Der Schatzgräber, Deutsches Gut* i in., nie mówiąc już o tem, że wydawnictwom tym, jeśli nawet u nas w zaczątku istnieją (np. *Bibljoteczka Młodzieży Szkolnej i Uniwersytetów Ludowych)*, daleko jeszcze do należytego wyposażenia graficznego (papier, druk, ilustracje) pomimo faktu nawet, że wcale nie są tanie.

Za używaniem natomiast Czytanek w całej szkole powszechnej, a już bezwzględnie na niższym stopniu, przemawia szereg motywów niemało ważnych. A więc: czytanki ułatwiają nauczycielowi wybór odpowiedniego materjału do lektury szkolnej, oszczędzają mu trudu poszukiwań, nieraz daremnych, a nawet chronią przed niebezpieczeństwem czasem pomyłek, a czasem bodaj może nadużyć. Dostarczają różnorodności materjału tak pożądanej dla goniącej za nowością, zmieniającej często upodobania młodzieży; równocześnie jednak, ułożone z jakąś jednolitą, wyraźną myślą przewodnią, umożliwiają spełnienie pewnych określonych celów wychowawczych i dydaktycznych. Dają powiastki i wiersze krótkie, bardziej dopasowane do małej biegłości młodzieży w czytaniu i rozumieniu. Umożliwiają nagromadzenie na niewielkiej stosunkowo przestrzeni wyboru najlepszych pod względem języka i stylu czytanek. Wyposażają lepiej stronę techniczną i artystyczną książki. A wreszcie nie kosztują tyle, ile kosztowałoby w ciągu roku szkolnego, rozłożone, coprawda, na kilka „rat", zakupywanie paru książeczek, nie mówiąc już o tem, że przechodzenie tomu czytanek ze starszego dziecka na młodsze wogóle dla rodziny te koszta uchyla. Ale to już są argumenty niepedagogiczne, choć w życiu dzisiejszem mają też one swą wcale niemałą wagę.

Nie można było, mówiąc o czytankach, ominąć hasła: „Precz z Czytankami!", ponieważ ono, poparte autorytetem „Szkoły twórczej" Rowida (str. 285), dość bezkrytycznie rozbrzmiewa w niektórych naszych kołach nauczycielskich, mimo, że — jak wspomnieliśmy — bardzo postępowe sfery pedagogiczne niemieckie żądają łączenia lektury całości z lekturą wypisów, które co najwyżej radzą podawać w cząstkach t. zw. *Lesebogen* (np. w wyd. Beltza), zawierających pojedyńcze cykle czytanek złączonych pokrewną treścią.

A zatem Czytanki polskie uznać trzeba teraz i na długie jeszcze lata za najważniejsze z narzędzi pracy przy nauce języka ojczystego w szkole. A skoro tak, to warto rozważyć ich zagadnienie. Na ich, nie-

długiej zresztą, bo niespełna półtorawiekowej historji prześledzić można zmieniające się z epoki na epokę cele nauki języka ojczystego, a nawet, szczególnie u nas, cele wychowawcze szkoły. Nie wchodząc w szczegóły, można krótko powiedzieć, że do bardzo niedawna, a nawet poniekąd i dziś jeszcze, są Czytanki polskie, jak nią była i nauka języka ojczystego w szkole powszechnej, „służącą do wszystkiego". Niema i nie było doprawdy przedmiotu szkolnego, któryby jużto sam, osobno, jużto, co gorsza, w zespole z innemi, nie rościł sobie pretensji, by Czytanki poszły w jego służbę t. j. zawierały odpowiedni dla jego nauki materjał. Chciały tam mieć swój kącik i religja i krajoznawstwo i przyroda i historja, a moralność osobista, a zwłaszcza patrjotyczna (za czasów niewoli) rozpanoszyła się tam na dobre. Ale jeszcze możnaby rozumieć pretensje żywiołów humanistycznych, a tem bardziej różnych gałęzi nauki języka polskiego, jak ortografja, gramatyka, do tego, by Czytanki oddawały się do ich dyspozycji, trudniej natomiast zrozumieć i zgodzić się na prawdziwy teror t. zw. nauki o rzeczach, dla której właściwie dawne wypisy polskie całkowicie i wyłącznie były przeznaczone. Ale czasy tej srogiej niewoli czytankowej na szczęście już minęły. Jeszcze tylko czeka Czytanki walka o wyzwolenie się z pod niezbyt już dotkliwego nacisku ze strony krajoznawstwa i historji, bo jeszcze dotąd trwa pogląd (mianowicie w kołach nauczycieli i recenzentów), że czytanki dla danego oddziału muszą uwzględniać program tych przedmiotów oddziału, w tem znaczeniu, że w nich winny być wogóle ustępy o treści krajoznawczej i historycznej, i to zgodne z owym programem. Nie pomną jednak i nie uświadamiają sobie, że takie przymusowe, rzecby można — urzędowo przymusowe umieszczanie w książce mnogości powyższych czytanek psuje często jej jednolitość i zwartość.

Jakież więc stąd wnioski co do celu i układu Czytanek polskich? Czy ten, że nie powinny pomieszczać ani jednego ustępu np. o ziemi polskiej, o Krakowie, ani jednego treści historycznej np. o Kazimierzu W., ani jednego z zakresu życia przyrody, że powinny zerwać całkowicie z „moralnością" (lub raczej z moralizowaniem)? Nie! Tak skrajnie stawiać sprawy nie trzeba, ani nawet nie można. Przecież Czytankom nie wolno się odciąć od życia, a w tem, o czem powiedziano, życie to tętni, pulsuje. Nie! Chodzi tylko o to, by tamte sprawy nie narzucały się Czytankom, by nie wykrzywiały ich zadania i ich charakteru. Ameryka dla Amerykanów! Polskie Czytanki dla nauki polskiego języka! Znaczy to, że najważniejszem (nie jedynem!) kryterjum oceny wartości czytanek winno być stwierdzanie, czy i o ile one tej właśnie nauce służą. t. j. wykształceniu językowemu uczniów czyli teoretycznej i praktycznej znajomości języka oraz biegłości w wyrażaniu się ustnem i pisemnem — że wymienimy zadania tylko najistot-

niejsze i to głównie dydaktyczne[1]). Takie, pozorne zresztą, zacieśnienie zadań Czytanek polskich, nie ścieśnia bynajmniej zakresu dezyderatów, jakie im postawić trzeba.

Dziś, przeciwstawiając się wypisom polskim ,,rzeczowym" lub ,,moralnym", wysuwa się zwykle żądanie wypisów ,,beletrystycznych"; rozumie się zaś przez to, że czytanki t. j. powiastki i opisy w nich pomieszczone winny odpowiadać przedewszystkiem wymaganiom artystycznym czyli być piękne, poetyckie, stać na należytym poziomie językowym i stylistycznym. A zatem w skład Czytanek — tak się twierdzi — winien wejść ,,wybór rzeczy najlepszych", poza niemi pozostać wszystko, co zrobione było ad hoc, puste w treści, bezbarwne, ubogie w akcję, stylistycznie liche. Jednem słowem wszystko winno zadowalać kryterja literackie. Postulat ten, stanowiący niewątpliwy postęp, jest najzupełniej słuszny także w stosunku do szkoły powszechnej, ale — niewystarczający. W ostatnich czasach wysunięto lub raczej silnie podkreślono — zasługa to rozbudzonych zainteresowań psychologicznych — inny postulat: zgodność tego materjału czytankowego z psychiką, z naturą dziecka; należy mianowicie dawać rzeczy konkretne, żywe, dostępne dla poglądu, rzeczy radujące dziecko, współmierne z jego żywością i aktywnością, pogodne i wesołe i t. d. I temu postulatowi przyklasnąć trzeba całkowicie. Ale z nim o miedzę sąsiaduje inny: Czytanki polskie powinny ułatwiać i umożliwiać dziecku polskiemu życie i współżycie zrazu z najbliższem otoczeniem, takiem jak rodzina, koledzy, potem i dalszem, jak wieś, miasto, kraj, cała Ojczyzna, a to przez ukazywanie mu tego życia w różnorodnych przejawach; winny je uczyć tego współżycia w wieku dziecięcym w chwili teraźniejszej, ale i ukazywać mu perspektywy późniejsze. Krótko mówiąc: urabiać dziecko do życia indywidualnego, społecznego, narodowego. — Tu już potrącam o rolę wychowawczą Czytanek i wogóle nauki języka ojczystego.

Te trzy postulaty wyznaczają dość dokładnie dobór czytanek tak co do treści, jak i formy. Uzupełniają się te postulaty wzajemnie i przenikają tak, że trudno jest przy szczegółowszem rozpatrywaniu zagadnienia, jakie być mają Czytanki dla szkoły powszechnej, oddzielić je ściśle i przechodzić jeden za drugim. Już pierwsze z brzegu wymaganie ,,życiowości" Czytanek nakaże przy rozważaniu, jakie zakresy życia reprezentowane być winny kolejno w Czytankach dla oddziału drugiego, trzeciego i następnych, wziąć pod uwagę postępujący rozwój umysłowy dzieci, rozszerzanie się ich zainteresowań, a jednocześnie nie spuścić z oka strony formalnej, językowo-stylistycznej t. zn. baczyć, czy czytanki nie są jużto

[1]) Zdanie to, zresztą niemoje, podzielają coraz liczniejsze koła nauczycieli; wypowiedziałem je w art. *Wypisy polskie dla gimnazjum* w ,,Roczniku Pedagogicznym", t. II, str. 141.

z powodu zasobu wyrazowego, już też ze strony gramatycznej, składniowej za trudne dla dzieci tego wieku. — Dla uproszczenia jednak rozważań należy te rzeczy rozdzielić.

Przypatrzmyż się więc, zaczynając rozważania od ostatniej sprawy, z jakiemi światami styka się i zetknąć się może i winno dziecko szkoły powszechnej na wsi lub w mieście. Odpowiedź łatwa: ze środowiska domu rodzinnego, gdzie dziecko współżyje z rodzicami, z rodzeństwem, z domownikami, często ze zwierzętami domowemi, przechodzi do środowiska szkolnego, koleżeńskiego. Tu rozszerza się świat jego spostrzeżeń, doświadczeń, przeżyć; szkoła wyprowadza je świadomie i celowo na wieś i w miasto, pokazuje mu ich życie, pracę, urządzenia, zrazu współczesne, a potem i przeszłe, zapoznaje je z ich kulturą umysłową, obrzędami, zwyczajami, pieśnią, z ich kulturą materjalną aż do wytworów najnowocześniejszej techniki. Stara się też o zetknięcie celowe dziecka z przyrodą żywą i martwą, pokazuje mu jej piękno, jej potęgę, wielkość, jej użyteczność. Potem, czyniąc to już zrzadka bezpośrednio, roztwiera przed dzieckiem szersze widnokręgi: gmina, powiat, województwo, cała Rzeczpospolita, Europa, a nawet cały świat i wszechświat wchodzą w obręb zainteresowania ucznia. Rozumie się, że zadanie to spełnia szkoła przez wszystkie przedmioty swego programu, niemniej jednak Czytanki, przeznaczone do nauki wyłącznie języka ojczystego, muszą zawierać beletrystycznie ujęte obrazy tych wszystkich środowisk i spraw. Takie stopniowe rozszerzanie się kręgów świata i życia nie wyłącza zasady koncentracji, wręcz przeciwnie jej wymaga, by pewne zagadnienia, niby fale, wychodzące od centrum — dziecka, nie przepadały w dalszych kręgach, ale trwały i rozszerzały się. Mówiąc przykładowo, pożądane jest, by np. życie rodzinne, które jako środowisko najbliższe dziecku, znajdzie się zobrazowane w szeregu powiastek już w Czytankach dla oddziału II, nie ginęło z nich w oddziale III, IV, a nawet V; ta tylko zachodzić może co do owych powiastek różnica, że gdy w Czytankach dla II czy nawet III oddziału ten dom rodzinny będzie terenem niefrasobliwej zabawy, w książkach dalszych zobrazuje się już np. domową pracę dzieci i rodziców, wskaże na społeczną rolę ojca i matki, omówi nawet przykładowo znaczenie rodziny w życiu narodu, pokaże obrazki życia rodzinnego z dawnej przeszłości. Podobnie dokonywać się może rozszerzanie się kręgów np. w zakresie życia wsi i miasta, podobnież w zakresie życia przyrody; stąd np. obrazki „sezonowe", ujęte w ramy czterech pór roku, tak dobrze zjawić się mogą w czytankach dla najmłodszych dzieci, jak i dla starszych.

W dalsze szczegóły wchodzić nie mogę. Ograniczę się do podniesienia kilku kwestyj, tematów, które koniecznie, mojem zdaniem, znaleźć powinny uwzględnienie przy układaniu Czytanek w formie wierszy,

powiastek, opisów lub rozprawek. Przemawiają bowiem za niemi ważne argumenty wychowawcze i narodowo-wychowawcze. Zatem na jedno z pierwszych miejsc wysunąć się winno życie rodzinne, domowe w całej rozciągłości, od sprzętów poczynając poprzez zabawy i prace domowe aż do tkliwego stosunku matki do dzieci, dzieci do matki, ojca, babci... To jest aż nadto jasne i zrozumiałe. Wskazywać i uzasadniać szczegółowo, jak doniosła jest rola moralna, społeczna, narodowa i państwowa rodziny i domu lub chaty rodzinnej, dziś zwłaszcza, byłoby doprawdy wyłamywaniem drzwi otwartych. Ale byłoby niedorzecznością zamykać dziecko w ścianach domu, to dziecko dzisiejsze, które często wprost ze szkoły powszechnej ogarnia nurt życia zarobkowego, zawodu, spraw i walk klasowych, a niedługo i życia politycznego, obywatelskiego... Pierwszym etapem na tej drodze będzie wieś (gmina) i miasto. Żaden szczegół ich życia nie powinien ujść uwagi dziecka. Życie gospodarcze chaty i dworu, zajęcia rolnicze, przemysł wiejski, zwyczaje domowe, obrzędy doroczne, świąteczne, zabawy, ustrój wsi, urzędy wiejskie, kościół i święta, przyroda wiejska, pola i ogrody, drogi, budynki; a w mieście fabryki, warsztaty, sklepy, kramy, targ, ulice, ruch uliczny, tramwaje, samochody, budynki publiczne, kamienice, parki i przedmieścia, dzień powszedni i niedziela, życie kupca, fabrykanta, robotnika, urzędnika i t. d. i t. d. — wszystko to zobrazowane być winno w Czytankach. Nie na ostatniem miejscu znaleźć się winna praca ludzka w jej różnorodnych przejawach od pasania gęsi na wygonie poprzez warsztat krawiecki aż do skomplikowanej roboty majstra fabrycznego lub elektrotechnika. A dalej: najnowsze wynalazki, o których wieść dociera po wojnie do najzapadlejszej wioski na Polesiu: telefon, telegraf, lokomobila, traktor, samochód, samolot, kino i radjo. Już także znaleźć się musi w Czytankach wszystko, co należy do dziedziny wychowania cielesnego: gimnastyka, sporty, przysposobienie wojskowe, wycieczka rowerem lub łodzią, obozowanie, gry i zabawy harcerskie, piosnka dziecięca i ludowa, która im towarzyszy.

Skala to dość szeroka, szersza niewątpliwie niż ta, którą widzieliśmy w Czytankach przedwojennych, a nawet widzimy nieraz we współczesnych. Już dzisiejszym dzieciom nie wystarczą tkliwe obrazki z cichego dworku wiejskiego lub z apartamentów miejskiego bogacza, gdzie nad paniczem lub panienką czuwa bona, guwernantka, korepetytor, ani też konwencjonalne powiastki o rajskiem, sielskiem życiu wieśniaka, pastuszka, gęsiarki — do tych dwu bowiem tylko sfer ograniczały się wierszyki i powiastki czytankowe, a do tego były one banalne, fałszywe, nierealne, dalekie od życia. Mówiąc to, daleki oczywiście jestem od przekonania, jakoby teraz, przez przekorę, należało tamte sfery w Czytankach całkiem pominąć lub, tem mniej, jakoby należało to życie pokazywać

od strony ciemnej, ponurej. Sądzę tylko, że po pierwsze obrazki te winny być bardziej niż dotąd realistyczne, bardziej zgodne z rzeczywistością i prawdą życiową, po drugie, że należy wprowadzić do Czytanek także obrazki z życia tych warstw, które tam dotąd były pomijane, jak robotnicza, kupiecka, urzędnicza i inne.

Nie potrzeba też podnosić specjalnie, że w Czytankach dla szkoły powszechnej muszą być obrazki, mające na celu wzbudzić uczucia narodowe, kult dla wielkich czynów i dla wielkich ludzi i to zwłaszcza z niedalekiej przeszłości, bo te są bliższe młodzieży i bardziej ją wzruszają; jak również podkreślam konieczność wprowadzenia do Czytanek pierwiastka religijnego, pojętego nie płasko i dewocyjnie, lecz głęboko i na podłożu uczucia. — To są rzeczy tak jasne, że szkoda na ich uzasadnianie słów tracić.

Tu nasuwa się uwaga: Jeśli się żąda od Czytanek, by one były tak bardzo zgodne z życiem dziecka, a więc żeby podawały zdarzenia i rzeczy nadewszystko z jego otoczenia najbliższego, a potem dopiero coraz dalszego, to najwłaściwszem rozwiązaniem sprawy byłyby czytanki regjonalne. Istotnie nie można zaprzeczyć, że w nich dopiero dziecko np. śląskie znalazłoby to, z czem się styka codzień, co je najżywiej interesuje: opis huty cynkowej lub obrazek z życia górnika, pielgrzymkę do N. Panny w Piekarach lub obrzęd weselny z prześpiewkami i oracjami, dzieje zamku piastowskiego w Cieszynie lub prześladowanie mowy ojczystej przez Prusaków; tam spotkałoby się z legendą, pieśnią, przysłowiem, podanemi w gwarze śląskiej. I może doczekamy się tej chwili, kiedy zwiększony dobrobyt pozwoli na to, że Czytanki regjonalne, z jakiemi już się spotykamy w Niemczech lub Włoszech i gdzie indziej, kosztujące znacznie więcej z powodu mniejszego nakładu, znajdą się w rękach dzieci szkół powszechnych. Ale w tej chwili jest to tylko pobożne życzenie. Spełnić je można częściowo przez wydawanie uzupełniających zeszytów regjonalnych, w których umieści się szereg powiastek i opisów, obrazujących ziemię i lud, szereg legend, podań i pieśni, obrazki z życia w przeszłości i teraźniejszości danego regjonu, czasem wspomnienia z niedawnej walki o język i narodowość, zeszytów, zaopatrzonych w mapkę, bogato ilustrowanych. Odpowiednio zestawione, mogłyby one służyć wszystkim stopniom nauki. Tam też znalazłoby się miejsce dla Czytanek gwarowych. Tymczasem te, pomieszczone w Czytankach, przeznaczonych dla szkół powszechnych całej Rzeczypospolitej, są, podobnie jak inne czytanki o bardzo regjonalnym kolorycie, właściwie balastem, bo ich przerobienie z uczniami wymaga wielkiego, niewspółmiernego z rezultatami wysiłku.

Wracając do sprawy Czytanek, zapytać się godzi, w jakiej formie ma być podana dzieciom ta treść duchowa, którą mogłem tu tylko w ogól-

nych rysach naszkicować. Wskazałem poprzednio, że za ostatni wyraz postępu w tej dziedzinie uchodzą Czytanki „beletrystyczne". Rozumieć to trzeba w ten sposób, że im dla niższego stopnia one przeznaczone, tem większą w nich przewagę mieć winny powiastki lub wiersze o treści narracyjnej; w Czytankach dla klas wyższych zjawić się już częściej mogą opisy i rozprawki. W każdym razie — i tu już przechodzę do rozważania dezyderatu formalnego — pożądane byłoby, aby w ciągu siedmioletniej pracy w szkole powszechnej dzieci zapoznały się ze wszystkiemi dostępnemi dla nich rodzajami literackiemi, od nowelki do opisu poetyckiego; ustopniowane one być winny i rozsypane po Czytankach dla wszystkich oddziałów. A nie może wśród nich oczywiście braknąć ani baśni, ani legendy, ani pieśni ludowej, ani przysłowia, ani zagadki, ani bajki. Chciałbym położyć nacisk zwłaszcza na obrazki dramatyczne, na ich przynajmniej fragmenty lub choćby tylko na powiastki o dramatycznej dynamice, stanowiące miłą lekturę dla dzieci, dla których akcja, gra, gest, mimika, aktorstwo są naturalnym żywiołem. — W zakres zagadnień formalnych wchodzi też sprawa stylu i języka. Wystarczy powiedzieć, że język Czytanek musi być łatwy, przystępny dla dzieci, ale niemniej wzorowy, piękny, literacki, poetycki, artystyczny, na wysokim poziomie. Do tego jednak dołączyć trzeba jeszcze jedno wymaganie, którego spełnienie w znacznej mierze zależy od pełnego uwzględnienia powyższych postulatów co do zasobu czytankowego, ale które trzeba mieć na oku przy ocenie także formy językowej powiastek. Chodzi o to, aby one zawierały bogate słownictwo z różnych zakresów życia i to słownictwo nietylko języka książkowego, ale także, i to przedewszystkiem — chodzi tu przecież o szkołę powszechną — języka mówionego, żeby nie powiedzieć: potocznego, języka życia. Tak zatem, acz niedorzeczną byłaby jakakolwiek w tem jednostronność, wyrazy i wyrażenia konkretne górować winny nad abstrakcyjnemi.

W związku z kwestją stylu Czytanek dwie jeszcze uwagi rzucić trzeba: Doświadczenie poucza, że i u nauczycieli i, co ważniejsza, u uczniów mniejszem powodzeniem cieszą się Czytanki (tu mowa o książce dla klas najniższych) układane przez jednego autora, a więc posiadające jednolity, jeden styl. Być może, że gdyby one wyszły z pod pióra wielkiego mistrza języka i stylu, równocześnie doskonałego znawcy duszy dziecięcej i nadto głębokiego pedagoga oraz dydaktyka, to byłyby najlepszą z książek do nauki języka ojczystego. Ale, niestety, tacy pisarze, tacy *Amicisowie* nie rodzą się na kamieniu. Trzeba przeto uciec się do zestawienia Czytanek z pism różnych autorów, bo to w zwykłych warunkach jedyna możliwa droga. Podobnież — to jest druga uwaga — nie wydaje mi się zbyt trafnem przedsięwzięciem gromadzenie w takich Czytankach utworów autorów z jednej tylko epoki, i to dość wąskiemi

ramami czasu zakreślonej. (Zaznaczam, że mówię o wypisach dla szkoły powszechnej). Każda bowiem epoka ma swój specyficzny styl, mimo różnej indywidualności pisarzy dość jednolity, a więc dość ciasny. A przecież jest rzeczą konieczną, by młodzież zapoznała się i z utworami dawniejszych, nieżyjących już pisarzy, tem bardziej, że nader często się zdarza, iż mimo najskrzętniejszych poszukiwań niepodobna znaleźć wśród współczesnych mistrzów tych wartości wychowawczych i stylowych, jakie garściami całemi czerpać można u Sienkiewicza, Prusa, Dygasińskiego... Nadto zdaje się, że dla młodszych dzieci, a z takiemi ma do czynienia szkoła powszechna, zrozumialszy i właściwszy jest styl „wczorajszy" niż „bardzo dzisiejszy", a nawet dopiero „jutrzejszy".

Jeszcze słowo o układzie Czytanek. W ostatnim czasie zjawiły się u nas Czytanki o układzie cyklowym. Być może, że w nich tu i ówdzie dałoby się odszukać jakąś jeszcze pod tym względem skazę, ale myśl i zasada jest słuszna. Układ cyklowy bowiem usuwa z książki chaos, zamęt, gmatwaninę, konieczność przeskakiwania z jednego tematu do drugiego, a wprowadza do niej pewien ład, spoistość, daje jej mocny stos pacierzowy i wyraźne oblicze. Co zaś najważniejsze, umożliwia stosowanie racjonalnej metody nauczania, zajmującej pośrednie miejsce między metodą ośrodków nauczania a metodą, określaną w Polsce niezbyt trafnie mianem syntetycznej, metody, zwanej przez Niemców „Gesamtunterricht", posiadającej wszelkie znamiona metody aktywnej. Ten układ cyklowy również silniej uwydatnia owe koła koncentryczne zakresów życia, które za pośrednictwem Czytanek powinny stać się własnością duchową uczniów szkoły powszechnej.

Tak więc u końca rozważań na temat doboru materjału czytankowego znów powiedzieć chcę, że w tej kwestji nad momentami wychowawczemi górować winny — nie oznacza to jednak jakiejś ekskluzywności ni jednostronności — względy dydaktyczne. Nie jest głównem zadaniem Czytanek polskich być książką do nauki o rzeczach ani podręcznikiem moralności ani też magazynem różnorakiej lektury, ani nawet — sit venia verbo! — książką do czytania dla młodzieży. Ich zadaniem jest służenie nauce języka ojczystego, którą kształtować mogłyby celowo i umiejętnie. Dlatego to poza materjałem literackim, wyborowym co do treści i formy znaleźć się winny w Czytankach i inne pomoce dydaktyczne. Na pierwszem miejscu wymienić trzeba dobre ilustracje. Służą one, jak wiadomo, w zależności od stopnia nauki, różnym celom: objaśniają rzeczy i wyrazy nieznane, ilustrują akcję powiastek, dostarczają materjału do obserwacji, podają t. zw. historyjki w obrazkach, zapoznają z arcydziełami rysunku i malarstwa. Daleko nam jeszcze do chwili, kiedy będzie można wyposażyć Czytanki w liczne barwne obrazki, ale już dziś powinniśmy zaopatrywać je w możliwie najlepsze ilustracje. Do innych

pomocy dydaktycznych zaliczymy objaśnienia rzeczy i wyrazów, życiorysy autorów, spisy lektury dla młodzieży, słowniczek ortograficzny oraz takie drobiazgi, jak urwanie czytanki w miejscu najciekawszem, niezaopatrzenie powiastki tytułem — ograniczam się tylko do ich wyliczenia.

Wśród nich osobną uwagę poświęcić trzeba t. zw. Przewodnikowi metodycznemu. Przewodnik metodyczny tak do Czytanek, jak i do innych podręczników szkolnych należy u nas jeszcze do rzadkości. W ostatnich dopiero latach pojawia się w związku z Czytankami polskiemi. Nie zamierzam poświęcać więcej miejsca roztrząsaniu korzyści i szkód, jakie wynikają z oddania przez autorów w ręce nauczycielstwa małej książeczki, która im wyjaśnia strukturę Czytanek, podaje szereg ogólnych zasad dydaktycznych w zakresie nauki języka polskiego, a wreszcie w formie nie nazbyt drobiazgowej poucza, jak czytać poszczególne ustępy, jakie przytem przeprowadzć ćwiczenia ustne i pisemne. Zdaje mi się jednak, że zarówno długotrwałe doświadczenia obce, we Francji i w Niemczech, gdzie takie „livres du maître" należą do reguły i są w rękach wszystkich nauczycieli, jak i niedługie nasze przemawiają za ich pożytecznością w praktyce nauczania.

Na tem kończę swoje uwagi o Czytankach polskich na czas dzisiejszy. Wypadło w ciągu nich ograniczyć się nieraz do przelotnych tylko refleksyj nad kwestjami, które zasługują na dokładniejsze rozpatrzenie, jak np. sprawa humoru w powiastkach albo zagadnienie wierszy lirycznych lub baśni i żywiołu egzotycznego: podróży, przygód, dalej stosowności czytanek gwarowych, kwestja dawania lub niedawania objaśnień wyrazowych, ilustracyj i t. d. Chciałbym tylko wyrazić nadzieję, żeby te i inne zagadnienia zainteresowały szersze koła nauczycieli główni szkół powszechnych i by te koła dały wyraz swym poglądom. Rzecz to bowiem niewątpliwa, że jest duża różnica w problemacie Czytanek dla szkoły powszechnej i dla szkoły średniej, nawet dla analogicznych klas tej szkoły, że aż dziwić się trzeba, iż dotąd jedne i te same wypisy bez różnicy używane bywają w jednej i drugiej szkole. Wystarczy przecież podnieść ten ważny a znany fakt, iż gdy dla szkoły średniej Czytanki są tylko jednem z wielu, choć niewątpliwie bardzo ważnem narzędziem nauki języka polskiego, dla szkoły powszechnej są one narzędziem prawie jedynem i to do tego, mimo ich wyzwolenia się od jarzma nauki o rzeczach, narzędziem pomocnem także i w nauce innych przedmiotów nauki, a w każdym razie narzędziem ważnem w umysłowem i moralnem przygotowaniu dziecka do życia. Niedarmo przeto na tę życiowość Czytanek tak silny kładę nacisk w swoim artykule.

Dr. Zofja Niemojewska-Gruszczyńska.

Próba realnego rozwiązania zagadnienia polonistyki w szkole średniej.

Dyskusja nad zagadnieniem polonistyki w szkole średniej, poddawanem od dłuższego już czasu gruntownej rewizji, przestała być sporem o metodę nauczania, a przeobraziła się w analizę zasad podstawowych. Nie chodzi już o to, jak uczyć, lecz czego uczyć. I ten moment staje się najtrudniejszy, a zarazem najniebezpieczniejszy: uderza w podwaliny. Konsekwencją takiego uderzenia musi być położenie kamienia węgielnego pod nową egzystencję. Teraz już każde działanie staje się braniem odpowiedzialności za łańcuch skutków. Nic dziwnego, że nieraz zawahać się można.

Potrzeba reformy jest zbyt żywotna i głosy, domagające się jej, zbyt są powszechne, by trwać w zamiarze obrony istniejącego stanu rzeczy. Chodzi jednak o to, aby reforma owa nie przybrała charakteru mrzonki, teorji, oderwanej od życia, lub mogącej żyć i owocować w pewnych wyjątkowych warunkach. Niepodobna bowiem ani spopularyzować natychmiast idei zbyt nowych, ani zapalić do nich niezliczonych rzesz polonistów, ani też z miejsca w odpowiedni sposób ich wykwalifikować. Widzieliśmy już, jak mizerne rezultaty dało zbyt gwałtowne wprowadzenie heurezy, ile pociągnęło za sobą nieporozumień, płynących z niedostatecznego przygotowania do niej nauczycieli, a w konsekwencji, ile roczników nieudolnych maturzystów weszło w życie bez oczekiwanego przygotowania podstawowego, które szkoła obowiązana jest dać.

Nie do pomyślenia byłoby powtórzenie dawnego błędu.

Jeżeli kolejnictwo w Anglji do dzisiejszego dnia nie jest w możności zaprowadzenia wzorowej komunikacji, gdyż musi ponosić konsekwencje dawnego systemu, jeśli kanalizacja Londynu, niedość przemyślana swego czasu, sprawia, że stolica Wielkiej Brytanji musiałaby ulec całkowitej ruinie, aby jej mieszkańcy mogli odetchnąć powietrzem niezatrutem miazmatami, jeśli zatem w świecie materjalnym niepodobna bez groźby bankructwa dokonywać zmian gwałtownych, choćby w imię najsłuszniejszych roszczeń, nie łudźmy się, że szkolnictwo nasze może

stanąć wbrew panującym prawom życia, wyłamać się z nich, posiadać jakieś wyjątkowe właściwości i możliwości.

Jeżeli zatem program nowy nie ma stać się programem papierowym, a nauczycielstwo obłudnikami, przez posłuszeństwo dla władz udającymi przed samymi sobą, że mogą program ów natychmiast wcielić w życie, jeżeli również nie ma ono wyłamywać się jawnie z ram owego posłuszeństwa dla tych, czy innych, ale nie ze złej woli wynikających przyczyn, jeżeli uczniowie nie mają stać się nowym materjałem doświadczalnym, lecz kadrami przyszłych obywateli, którym należy się od szkoły wyrobienie myślowe i techniczne — nie możemy pozwolić sobie na żaden radykalizm.

Przeszkolenie wymaga czasu. Zmiany radykalne można projektować w perspektywie dalszej i do nich się gotować. Reforma zaś potrzebna jest zaraz, ale reforma zrównoważona, spokojna, oparta na uświadomieniu sobie istotnego stanu posiadania.

Przez ów ,,stan posiadania" rozumiem: kwalifikacje nauczycieli, wyszkolonych w pewnym systemie; materjał uczniowski, a nietajnem jest, że właśnie w czasach obecnych młodzież, przybywająca do szkół średnich jest materjałem słabszym fizycznie i umysłowo; warunki, w jakich znajduje się szkolnictwo, wreszcie wydawnictwa pomocnicze przy prowadzeniu przedmiotu.

Najbardziej realne stanowisko zajął p. Władysław Szyszkowski w referatach, ogłoszonych drukiem w *Pamiętniku II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów* oraz w *Poradniku*. Idee najbardziej krańcowe, a zarazem idealistyczne, bezwarunkowo pociągające urokiem twórczej i samodzielnej pracy, wyraził p. Juljusz Saloni w tymże *Pamiętniku*. Na drogi pojednania programu historyczno-literackiego z programem ,,zagadnień" wstąpiła p. Anna Kopczewska w artykule *W poszukiwaniu nowego programu*, pomieszczonym w *Poloniście*.

Zdanie swoje opiera autorka na praktyce, mówi o doświadczeniach poczynionych i rezultatach osiągniętych. Dąży do wdrożenia uczniom syntetycznego zarysu historji literatury w klasie VIII na podstawie lektury, przerobionej w latach poprzednich. Nie jest to stanowisko całkowicie nowe. Zawsze dajemy przed maturą pogłębienie wiadomości historyczno-literackich. Natomiast nowe jest pomijanie historji literatury w klasach niższych na rzecz ,,monograficznego traktowania lektury", przegrupowanej w sposób nowy i oryginalny. Zasadą tego przegrupowania byłyby ,,właściwości konstrukcyjne utworów" (sielanka, komedja, satyra i t. d.) oraz dobieranie dzieł, ilustrujących wysunięte zagadnienie, np. w klasie VI zagadnienie ,,miłości ojczyzny".

I tu, mojem zdaniem, zaczynają się pewne niebezpieczeństwa.

Zastrzegam się, że nie chcę bynajmniej kwestjonować wyników osobistej pracy p. Kopczewskiej. Mogą być one bardzo dodatnie w jej własnem wykonaniu i przy danym zespole uczniowskim. Czy jednak dadzą się we wszelkich warunkach wykonać — wątpię. Wyobraźmy sobie np. szkołę, w której wykłada siła młoda, mało jeszcze wyrobiona, skład klasy zaś nie podlega takiej selekcji, jak w gimnazjach stołecznych. Przyznaję z całą szczerością, że choć na usprawiedliwienie swoje nie miałabym żadnego z przytoczonych czynników, przerobienie jednak z młodzieżą klasy VI zagadnienia „miłości ojczyzny" na podstawie projektowanego materjału byłoby dla mnie szkopułem nielada.

Autorka wymienia: „Pieśń o spustoszeniu Podola", „Maraton", „Lilla Weneda", „Warszawianka", a potem w związku z zagadnieniem zdrady „Konrad Wallenrod" i „Irydjon". W innem miejscu dla tejże klasy, a więc łącznie z danem zagadnieniem, proponuje „Anhellego" i „Nieboską".

To zestawienie właśnie wydaje mi się bardzo trudne, a nawet wręcz niebezpieczne.

Jeżeli nawet w klasach poprzednich udałoby się należycie wyszkolić umiejętność poprawnego myślenia i metodycznego rozważania zagadnień, jeszcze sądziłabym, że stawianie przed młodzieżą na tym poziomie zadania tak trudnego, jak zrozumienie rozwoju pojęcia „miłości ojczyzny" w ciągu wieków, przerasta jej możliwości. Każdy z wymienionych utworów jest wykwitem innej epoki, wyrazem innej ideologji, domaga się innych czynów dla Ojczyzny, zgodnych z potrzebami chwili. Większość zaś ich wyraża poglądy tak różne od wyobrażeń dnia dzisiejszego, że bez zapoznania się z tłem, na którem powstały, mogą wywołać wrażenie dziwactwa. Ani zaś nie możemy żądać od dziecka, o czem i sama autorka mówi, ustosunkowania czysto estetycznego, ani też w danym wypadku nie to byłoby zamierzeniem nauczyciela.

Powiedziałam wyraźnie „dziwactwo". Ale jakże odnosić się ma bez podstawowych wiadomości o romantyzmie uczeń dzisiejszy, dziecię ludu, projekt na inteligenta w pierwszem pokoleniu, do „rodowej ideologji" Irydjona, lub misji „odkupienia rodu" hrabiego Henryka? Czyż nie dziwactwem będą dla niego, samodzielnego harcerza, postępki Irydjona, pionka w ręku Masynissy, na którego rozkaz oddaje on siostrę w ręce Cezara i spełnia inne czyny, przed któremi wzdryga się jego poczucie godności rycerskiej? Cóż innego myśleć może o idei, będącej zadaniem Anhellego, z polegającej na bezczynnem przetrwaniu okresu przymusowej bierności a hasłem „contra spem spero".

Czy podobna w ciągu jednego roku dać uczniowi zrozumienie aż tylu epok? I to epok tak złożonych? Wszakże autorka sądzi, że niepodobna zaznajomić ucznia VI klasy nawet z literaturą XVI wieku

dla braku przygotowania historycznego. Jeśli zaś nie można zagadnienia danego omówić nawet w tak szczupłym zakresie, jakże rozszerzać je na ciąg wieków, jakże rozważać je w całej przeogromnej rozpiętości?

Przyznaję szczerze, że nie potrafiłabym tego. Praca taka wydaje mi się tak rozstrzelona, tak złożona, tak trudna nawet dla umysłu dojrzałego, że jeśli chodzi o umysł dziecięcy i jego higjenę, niepodobieństwem byłoby jej wykonanie.

Za kardynalny obowiązek nauczyciela uważam wdrożenie do metodycznego myślenia, a więc nauczenie zbierania materjału rzeczowego, nim uczeń przystąpi do wyrobienia sobie objektywnego sądu, wreszcie wyćwiczenie go w posługiwaniu się argumentami, mającemi wartość dla kształtowania sądów ścisłych i prawdziwych.

Rozpatrywanie zagadnienia „miłości ojczyzny" przez kl. VI na materjale, projektowanym przez p. Kopczewską, nie może być pomocne w osiągnięciu powyższych celów, prowadzi ono w najlepszym razie do wyrobienia sądów, opartych wyłącznie na reakcji nerwowej i uczuciowej, do szermowania frazesami, do mniej lub więcej umiejętnego operowania zapamiętanemi zwrotami, bez ich zrozumienia, do popisywania się gotowemi formułkami, tasowanemi zależnie od okoliczności.

Spotykamy się z tem na każdym kroku i namozolimy się nieraz do siódmego potu, nim wytrzebimy z ucznia, te gotowe formułki na religijność, patrjotyzm, piękno natury i t. p. niewiadomo, skąd pozbierane.

Wiemy o tem wszyscy.

Jeżeli stanowisko p. Kopczewskiej budzi tyle obaw, choć mowa w danym razie o jednem tylko zagadnieniu, cóż dopiero mówić o zarzuceniu całkowitem pracy metodycznego zbierania materjału historyczno-literackiego na rzecz zajęcia się wyłącznie „programem zagadnień"?

Istotnie, w ujęciu p. Saloniego przedstawia się ono miło pod hasłem żywotności, swobody, aktualizacji. Obiecująco na pierwszy rzut oka wygląda zasada pozwolenia młodzieży na zagłębianie się w sferach zagadnień dla niej ważnych.

Czy to jednak nie samoułuda?

Może się to powieść w wyjątkowych warunkach, jeśli okoliczności tak się złożą, że nauczyciel okaże się człowiekiem wyjątkowo uposażonym w wartości umysłowe i duchowe, mającym prócz tego dar „otwierania serc skrytych", a jednocześnie szkoła posiadać będzie bogatą bibljotekę, dostarczającą na zawołanie dzieł, użytecznych dla zobrazowania tysiącznych zagadnień. Ale liczyć na to, że wszyscy poloniści rekrutować się będą z takich wyjątkowych osobistości, a wszystkie uczelnie będą mogły znaleźć pod ręką materjał literacki, potrzebny do opracowania nieprzewidzianych zagadnień — to mrzonki.

Młodzież wysunie zagadnienie, o to możemy być spokojni. Ale czy to będą owe zagadnienia istotnie dla niej ważne? Pytać będzie; czegóż się nie robi dla dogodzenia „Pani" lub „Panu", dla zabłyśnięcia, popisu?

Najczęściej jednak będą to zagadnienia wysilone, sztuczne, obliczone na efekt, albo skojarzenia przypadkowe, nawiązujące od poprzedniej lekcji, wysunięte na „chybił-trafił", a zapomniane po kwadransie. Wiemy przecież, że uczniowie o psychice ciekawszej nie znoszą produkowania się ze swojem „ja" wobec klasy. Niekiedy w poufnem ćwiczeniu, po stokrotnych zastrzeżeniach, że „nikt inny czytać nie będzie", może się zdarzyć takie odsłonięcie przyłbicy, ale publicznie? I to może w klasie, w której są tarcia wewnętrzne? — Nigdy.

Jeżeli zaś ktoś twierdzi, że zdarza mu się to osiągnąć, i to nie w jednej jakiejś klasie, specjalnie z nim zżytej, lecz częściej, niechże się sumiennie, krytycznie skontroluje, czy nie zasugestjonował bezwiednie klasy, czy nie jest ona właściwie jego echem, czy to, co wysuwa, jest istotnie jej osobistym, najgłębszym wyrazem. Ustrzec się przed taką sugestją mimowolną jest bardzo trudno! Ale w takim razie program zagadnień o systemie ramowym, projektowany przez p. S a l o n i e g o, bardzo łatwo może ulec wykoszlawieniu, zmienić się w blagę ze strony uczniów, w ułudę lub obłudę ze strony nauczyciela. W szkołach zaś gorzej uposażonych bardzo rychło skostnieje w szablon, polegający na rozpatrywaniu rok rocznie tych samych zagadnień ze względu na zakres zgromadzonych źródeł. Inaczej być nie może.

Czyż nie bardziej celowe byłoby w takim razie określenie zgóry zasadniczych tematów zagadnień, uwzględniając ewentualnie zainteresowania młodzieży w danym wieku i w danych warunkach?

Ale kto je wyznaczyć może? Tylko specjalista pedagog i psycholog. Polonista służyć może tylko głosem doradczym w wyborze lektury ilustrującej. Ale co się stanie wówczas z zakresem indywidualnym polonistyki? Czy ma się ona istotnie stać tylko narzędziem pomocniczem, służącem ogólnym celom wychowawczym?

Przeciw temu protestowałabym gorąco.

Jest to przedmiot zbyt ważny, a literatura zbyt wielką rolę odegrała w dziejach naszych, byśmy mogli takie tylko zadanie jej wyznaczyć w pracach szkolnych.

Licząc się z warunkami realnemi i potrzebami życia bieżącego, przechodzę do konkluzji następującej: Człowiek kulturalny, a takim być winien abiturjent szkoły średniej, musi nawiązać kontakt z książką i znać dzieje duchowe swego narodu, których dokumentem jest jego literatura. To też stoję na stanowisku, że rezygnować z nauczania historji literatury w szkole średniej niepodobna. Nie znaczy to jednak bynajmniej, abym przez termin „historja literatury" rozumiała drobiazgowe

zbieranie wiadomości o wszystkiem, co w Polsce pisano, ażebym doradzała śledzenie, który z autorów w kim się kochał i co czynił w każdym dniu swego życia. Zastrzegam się przed tem z całą stanowczością.

Literatura jest wykwitem epoki, a zarazem jej wyrazem i łącznikiem z epoką następną. W dziejach naszych zaznaczyła się jej rola może silniej niż w krajach innych. Warunki zewnętrzne, a kto wie, czy i nie wewnętrzne, sprawiły, że właściwie nigdy dotąd, nawet w okresie humanizmu, nie była ona ,,sztuką dla sztuki". Dlatego wiedzę o niej należy wiązać z wiedzą o ojczyźnie [1]). W takim jednak razie nie może podołać zadaniu polonista sam. Musi zjednoczyć pracę swą z historykiem, geografem, przyrodnikiem, a nawet epizodycznie z nauczycielami języków obcych. Narody bowiem nie żyją przecież w odosobnieniu, ale splatają się prądami życiowemi i duchowemi.

Nie może więc być mowy o nowym programie polonistyki, bez podjęcia pracy nad zmianą całokształtu programu szkoły średniej, aby poszczególne przedmioty mogły pomagać sobie. Zaoszczędzi to wiele czasu, skoordynuje wysiłki, usunie wiele trudności, które dziś wydają się nie do przezwyciężenia.

Przedmioty, wykładane w szkole średniej, winny tworzyć blok, działający wspólnie. Nie znaczy to jednak, aby każdy z nich miał wyrzec się swej odrębności w zakresie metody. W ten tylko sposób można osiągnąć maximum rezultatów przy zachowaniu higjeny pracy. Przy takiem tylko traktowaniu szkoła może uzyskać jednolitość, zestrzelenie się nauczycieli i uczniów,ześrodkowanie zainteresowań. W ten tylko sposób można wreszcie obudzić w uczniach zainteresowanie objektywne, nauczyć użytkowania wiedzy zdobytej, zerwać zasadniczo z obyczajem gromadzenia wiadomości w sposób szufladkowy. Zwrócenie zaś uwagi młodzieży na pewne zagadnienia wieczyste, uwydatnienie ich znaczenia, ich łańcucha rozwojowego, pomóc może w uzasadnieniu aktualnego stanu rzeczy, może odsunąć nawet niektóre niepożądane, absorbujące tematy, nasuwane niekiedy przez wiek, a czasem przez warunki życiowe, niezawsze normalne. Rozważanie wspomnianych zagadnień wiekuistych może pogłębić stosunek do życia obecnego, zabezpieczyć przed sądami doraźnemi, będącemi wynikiem reakcji nerwowej lub uczuciowej. Może wzbudzić przeświadczenie, że jest się zbratanym z całą przeszłością i przyszłością narodu. Wreszcie jedyna to droga do zdobycia sądów ugruntowanych, myślenia metodycznego.

Trzon główny pracy stanowić musi *wiedza o Polsce*. Do polonistów należałoby zapoznanie z kulturą polską, zadokumentowaną w literaturze,

---

[1]) Wyczerpująco omawia tę kwestję prof. Łempicki w swych publikacjach, między innemi we wspomnianym już ,,Pamiętniku Zjazdu Polonistów".

zrozumienie dziejów duchowości polskiej, oparte na wyborze utworów charakterystycznych. Należałoby z dziejów duchowości polskiej wyodrębnić zagadnienia wiekuiste, stanowiące rdzeń życia, prześledzić je w dziejowym rozwoju, wydobyć cechy charakterystyczne dla każdej epoki, a przez porównanie z tem, jak myślano w innych krajach, ocenić ich rysy narodowe.

Omawianie takich zagadnień zasadniczych staje się polem do ćwiczeń w gromadzeniu materjałów, wnioskowaniu, dyskutowaniu, opowiadaniu, opisie i t. p. Tu też otwiera się pole do koncentracji przedmiotów, a zarazem aktualizacji, opartej na pewnych analogjach z życiem współczesnem, chętnie przez młodzież podchwytywanych, oraz na związku z życiem samej młodzieży.

Pracę polonisty prowadziłabym więc metodą zagadnień, lecz zagadnień ogólnoludzkich. Zaliczam do nich pięć, które bodaj wykreślają linję zasadniczą życia: 1. stosunek do Boga, 2. stosunek do państwa, 3. stosunek do życia, 4. stosunek do przyrody, 5. stosunek do sztuki.

Jeżeli polonista da uczniowi możność rzeczowego zrozumienia rozwoju tych zagadnień w dziejach narodu na tle dziejów ludzkości, zadokumentowanych w literaturze, jeżeli prócz tego wyrobi w nim zdolność umiejętnego myślenia, spostrzegania, kojarzenia, wnioskowania i dzielenia się zdobyczami duchowemi w mowie i piśmie — sądzę, że uzbroi go do roli czynnej w życiu, a prócz tego da mu w książce przyjaciela i doradcę.

Sądzę, że zagadnienia te należą do tych, które młodzież mogą zainteresować. Uwzględniają bowiem potrzeby wieku i usposobień, dają się też odpowiednio do zespołu klasy modyfikować. Grupy uczniów, interesujące się żywiej jednem z nich, będą nadawały tempo pracy ogólnej. Opracowanie ich, jeśli chodzi o okres rozwojowy, należałoby uzależniać od pracy historyka, kolejność rozważań — od okoliczności bieżących. Ponieważ w artykule niniejszym wspomnieliśmy o kursie polonistyki w klasie VI-ej, zatrzymajmy się na nim jeszcze przez chwilkę.

Program historji, opracowywany w tej klasie, obejmuje dzieje Polski niepodległej. Klasa V-a przeszła średniowiecze, a z początkiem klasy VI rozpoczęto studja nad wiekiem XVI. Okres przełomowy i humanizm możnaby przerobić w ciągu pierwszych czterech miesięcy, miesiąc piąty (styczeń) poświęcić syntezie, luty i marzec przeszedłby na opracowywaniu wieku XVII, kwiecień i maj poświęcilibyśmy wiekowi XVIII.

W tych też ramach toczyć się winny studja nad historją literatury, prowadzone metodą rozważania wyszczególnionych poprzednio zagadnień, najistotniejszych w życiu jednostki ludzkiej, narodu i ludzkości.

Chodziłoby teraz o to, w jaki sposób, możliwie harmonizujący z usposobieniem i przygotowaniem młodzieży, uszeregować kolejność

zagadnień i wybór materjału literackiego, który ma być podstawą zrozumienia ducha epoki, a zarazem bodźcem do samodzielnych prac duchowych.

Jest to zaranie roku szkolnego. W duszach młodzieży mnóstwo jeszcze wspomnień wakacyjnych, a zarazem wzmożona energja pobudza do życia czynnego. Brak jednak skonsolidowania się wewnętrznego, brak jeszcze zespolenia w życiu zbiorowem. To okres przejściowy. Powinniśmy to rozumieć i dostosować się do istotnego stanu rzeczy. Za najodpowiedniejszy punkt wyjścia uważałabym lekturę, związaną ze ,,stosunkiem do przyrody".

Zaczęłabym pracę od czytania odpowiednich wyjątków z ,,Żywota człowieka poczciwego". Trochę utylitarystyczny pogląd Reja na przyrodę, a zarazem pełna zainteresowania jego pieczołowitość, nawet pewna serdeczność, z jaką odnosi się do potrzeb roślin, zwierząt i ludzi, humor niezrównany, łatwość stylu tych urywków, szczerość ich i bezpośredniość pozwalają na bliższe zżycie się z autorem. Rozkoszowanie się smakowitością jarzynek, owoców, smakołyków wiejskich, nasycanie się autora używaniem swobody, spokoju i dosytu jest bardzo bliskie przeżyciom naszych powracających z letnisk zuchów. Tak samo życiorys, omawiający figle młodzieńcze Mikołajka z Nagłowic, przeczytany w tym okresie, staje się wyjątkowo plastyczny i zapala niejedną iskrę figlarną w oczach czytelników lub słuchaczy, snać budzi jakieś zabawne wspomnienia, skojarzenia. Rej staje się zaiste ,,dobrym towarzyszem". Swobodne omawianie danych ustępów może wyrobić szczere wypowiadanie się, jeśli nie zwarzymy tego porywu niewczesnym morałem lub za wczesnem ,,naukowem" dążeniem do sformułowania poglądu na ,,stosunek Reja do natury". Postawienie np. takiego pytania, o ile nie padnie ono ze strony klasy, równałoby się zniweczeniu całego zainteresowania lekturą. Będzie czas jeszcze na to. Daleko ciekawsze byłoby, gdyby ,,wypowiadanie" się młodzieży poszło drogą opowieści wakacyjnych. Cała trudność leżałaby w tem, aby i nauczyciel potrafił stać się ,,dobrym towarzyszem". Jeśli to zdoła osiągnąć, kto wie, czy nie uczynił najważniejszego kroku w sprawie ,,zdobycia klucza do serc skrytych".

Pieśni Kochanowskiego, poświęcone naturze, a zarazem charakterystyczne przez swoje napięcie refleksyjne, wprowadzają ton głębszy, nadają zagadnieniu nową barwę, pobudzają myśl, zmieniają nastrój dyskusyj. Wtedy też może wywiązać się chęć porównania autorów między sobą, określenie przez ucznia własnego do nich ustosunkowania. Można też przeczytać w klasie jakiś krótki wiersz literatury nowszej, poświęcony przyrodzie dla uwydatnienia odrębności epoki, a poniekąd zaznaczenia wieczystości tego zagadnienia. Może się zdarzyć, że uczniowie stwierdzą pod niektóremi względami odrębność, pod innemi wspólność.

Refleksyjność pieśni Kochanowskiego o naturze staje się łącznikiem pomiędzy zagadnieniem stosunku do przyrody a zagadnieniem stosunku do życia. Są to utwory filozoficzne, pozwalające wymieniać poglądy bez „uchylania przyłbicy", poprostu jako argument dyskusji. Młodzież w tym wieku nie lubi afiszowania się ze swem „ja" a jednak często szuka odpowiedzi na dręczące ją zagadnienia.

Aktualizacja rozwija się najczęściej dosyć bogato. Zwłaszcza, że zbliżenie koleżeńskie, ułożenie stosunków wewnętrznych już miało czas się zarysować, nastręczają się już pewne tematy życiowe nie z zamierzchłych, przedwakacyjnych nastrojów, ale bieżące, wyłonione z faktów świeżych.

Tymczasem historyk zarysował tło polityczne i społeczne epoki. Tymczasem prace samorządowe rozwinęły się, życie zbiorowe nabrało tempa i charakteru. Myśl klasy coraz bardziej pochłania życie szkolne. Teraz można już przystąpić do lektury rozdziałów *Żywota człowieka poczciwego*, poświęconych wiekowi dojrzałemu szlachcica, jego obowiązkom, postawie posłów wobec państwa i różnych warstw narodowych. Teraz możemy już czytać *Satyra* Kochanowskiego i jego *Odprawę posłów*, wiersze polityczne; Reja *Krótką rozprawę* wolę osobiście inscenizować, niż tylko odczytywać, gdyż starania o to, by grający rolę szlachcica, plebana, wójta należycie wypełnił swe zadanie, pozwalają na kilkakrotne czytanie roli bez znużenia i dzięki temu podstępowi pedagogicznemu udaje się bardziej wżyć w tekst tego ważnego, ale nudnego utworu. Teraz wreszcie pora na przeczytanie i omówienie niektórych zasadniczych rozdziałów z dzieła Modrzewskiego *O naprawie Rzeczypospolitej*, zwłaszcza stronic, które mówią o tem, czem dla humanisty jest Rzeczpospolita.

W tym okresie pracy aktualizacja staje się z natury przedmiotu bardzo żywotna. Następują skojarzenia z życiem aktualnem szkolnem i szerszem. Zadanie nauczyciela wymaga nieraz szczególnego taktu, zrównoważenia i subtelności. Nie będę zagłębiała się w rozważanie motywów „dlaczego". Można pozwolić na swobodniejsze ujście wezbranych myśli i polecić napisanie ćwiczenia o tytule możliwie ramowym. Można też znaleźć inne sposoby wybrnięcia z sytuacji bez nadmiernego powściągania elementów opozycyjnych, a zarazem bez demagogicznych roznamiętnień.

Zbliżają się święta, era emocjonalnie bogata. Możnaby wyzyskać ją dla harmonijnego połączenia aktualnych pierwiastków przyjemnościowych z rozbudzeniem nastroju wznioślejszego, szerszego i głębszego. Grunt już przygotowany przez stopniowe odwracanie w poprzednich miesiącach uwagi ucznia od siebie, a skierowywanie na zagadnienia rozleglejsze. Chodziłoby mi też o zaznajomienie z motywami obyczajów narodowych.

Polska pieśń religijna, kolendy, hymny, teatr średniowieczny, religijny stają się materjałem żywotnym. Ks. prefekt może zaznaczyć tu swój współudział bodaj w ważnym zakresie, koncentracja z krajoznawstwem daje szczegóły ludowe, współdziałając w wywoływaniu aktualizacji. Nauczyciel śpiewu i rysunków, jeśli zechce zjednoczyć się w wysiłku wspólnym, doda uroku artystycznego biegowi zajęć. Nauczyciele języków obcych przez omawianie obyczajów innych narodów wzbogacą materjał objektywny. Zakończyć można jakąś atrakcją okolicznościową, zakrojoną na szerszą skalę.

Wreszcie okres ostatni, poświęcony wiekowi XVI-mu. Synteza. Teraz dopiero należy konkretyzować sądy i poglądy na całość zagadnień, opracowanych w danej epoce dziejowej. Teraz też czas wydobyć i zespolić wiadomości o poszczególnych autorach i linji ich działania. Teraz wreszcie dążyć musimy do zdania sobie sprawy, w jaki sposób życie epoki odbiło się w literaturze i sztuce.

W tym dopiero syntetyzującym okresie czytałabym elegję Janickiego, sonety Szarzyńskiego, z *Dworzanina* kilka ustępów — dla pogłębienia niektórych motywów.

Mielibyśmy więc już zamkniętą całość: obraz życia w danej epoce kulturalnej, obraz jej literatury, a zarazem zarys twórczości poszczególnych autorów.

Opracowawszy metodą powyższą kurs literatury XVI wieku, możnaby prócz syntezy całości omówić w czerwcu zagadnienie, które najżywszy odzew znalazło w klasie, w sposób odmienny t. j. pod innym kątem widzenia. Najwłaściwszem wydaje mi się zagadnienie patrjotyzmu. Jeden z kolegów zaprojektował np. w szkole, w której pracuję, takie ujęcie: 1. patrjotyzm bezwiedny (*Placówka*, *Syzyfowe prace*), 2. patrjotyzm czynu ofiarnego, bojowego (*Pro patria* — Reymonta, *Pieśń legjonów* i t d.), 3. patrjotyzm pracy świadomej dla ojczyzny w czasie pokoju (*Siłaczka* i t. p.). Do tego projektu dołączyłabym wnioski syntetyczne, zaczerpnięte z kursu literatury i historji. Całość rozważań mogłaby stać się bardzo pouczająca.

Bieg zajęć powyższych i koncentracja z innemi przedmiotami w danym zakresie, jak uczy mię praktyka, jest możliwa do zrealizowania.

Studja te nie zrywałyby, jak widzieliśmy, związku z życiem bieżącem młodzieży. Przeciwnie, dawałyby niekiedy bodziec do zastanowienia się nad dzisiejszością, rzucić mogłyby na nią snop światła niezbyt jaskrawego, spokojnego, ale rozjaśniającego utajone w sercach młodzieży wątpliwości.

Aby uniknąć nieporozumień, chcę zaznaczyć, że nie było zamierzeniem mojem dawanie szkicu programu, lecz zilustrowanie metody. To też nie wymieniłam ani wszystkich utworów, odpowiednich do opraco-

wania danego zagadnienia, ani też nie pragnę forsować żadnych szczegółów i sposobów realizowania owej metody. Zakreśliłam sobie zadanie o wiele skromniejsze: chcę wyjaśnić w zasadzie pogląd swój na zadanie polonisty i scharakteryzować swój sposób dążenia do wypełnienia tych zadań.

Idąc wytkniętym przeze mnie torem, można przerobić w klasie VI literaturę Polski niepodległej, w klasie VII romantyzm, a w klasie VIII, literaturę późniejszą oraz syntezę całości. Omawiając stopnie rozwojowe danych zagadnień, baczyć pilnie należy, aby uwydatniała się ciągłość rozwojowa zarówno życia, jak pojęć, motywów, rodzaju utworów. Na szczególną uwagę zasługuje motyw może w literaturze i życiu naszem najsilniejszy: idea bohaterstwa narodowego. Jest ona zagadnieniem szczególnie bogatem, różnorodnem, a tak bujnem, że stracić go z oczu niepodobna, jeśli się nie chce spaczyć pojęcia o stosunku narodu naszego do sztuki, a zwłaszcza do literatury. Oczywiście, jeżeli chodzi o punkt widzenia prawdy naukowej, nie zaś o epizodyczne teorje, teorje abstrakcyjne.

I jeszcze jedno. Pamiętać należy zawsze, że obowiązkiem nauczyciela jest wytyczyć kierunek i dać podstawy, nie zaś „wyczerpywać zagadnienia“ i „zawartość dzieła“. Tego osiągnąć wogóle niepodobna. Uczeń powinien odkładać czytaną książkę zawsze z wrażeniem, że wiele jeszcze mógłby z niej wysnuć. Wtedy tylko do niej wróci. Jeśli go przemęczymy zbytniem sondowaniem, dzieło dane stanie się dla niego wartością umarłą. Niech czuje, że między nim i pisarzem dawnej epoki są węzły krwi, że z obcowania z nim zaczerpnął treść żywą i pożyteczną, ale że na to, by ów mistrz stał się dla niego całkowicie bliskim, musi on, czytelnik, starać się do niego dorosnąć. Tylko ten, kto tak potrafi „uczyć“, może mieć czyste sumienie jako naukowiec, nauczyciel i wychowawca.

Irena Rosenhekówna.

Wypracowania domowe w klasach wyższych.

Wypracowania domowe w klasach wyższych bywały zawsze istną „plagą“ zarówno dla uczniów jak i dla nauczycieli. Rozważmy warunki, w jakich je opracowywano. Owych dni dziesięć lub nawet piętnaście, wyznaczonych na „opracowywanie" tematu, mijało nadzwyczaj szybko dla ucznia. Uczeń przejmuje się wszakże z reguły tylko tem, co „na jutro zadane“, o „przyszłości“ — jak każdy niemal młodzik — nie myśli wcale. Co najwyżej, dla najsumienniejszych bywa ona zmorą nie dającą zasnąć po nocach. Niezbyt chętnie zabierał się do pracy i nauczyciel. Temat, podyktowany przed kilku miesiącami na konferencji, często wyznaczony jeszcze bez należytej znajomości psychiki uczniów, był dla nauczyciela martwy i dla niego nie wiązał się z chwilą obecną, nie mógł być w opracowaniu źródłem poznania uczniów, jednym ze środków zbliżenia się do sfery uczuć, myśli i przeżyć wychowanków — był nudnym, urzędowym „kawałkiem“ do odrobienia. Szablon w nauczaniu — to zabicie indywidualności nauczyciela i ucznia. Brak zainteresowania pracą ucznia — to dla polonisty nietylko obniżenie wartości jego pracy, ale nawet przekreślenie zupełne jej wyników.

Niechętnie wspominam chwile poprawy tych zadań. Tematy literackie tchnęły zawsze ukutemi zdaniami różnych „krytycznych opracowań“, raziły nieprzemyślanemi cytatami z dzieł, nieoglądanych przez autorów tych wypracowań nawet z tytułu. Z początku pracy mej z zapałem wertowałam różne rozprawy, aby ucznia nauczyć, że nie należy posługiwać się pracą innych tam, gdzie możnaby dać coś „ze siebie“. W oddźwięku na moje pouczenia słyszałam czasem źle pojęte słowa uznania „skąd pani tak dobrze wie, skąd ja to odpisałem?“ — Te zdania, które dziś są dla mnie z psychologicznego punktu widzenia młodzieży aż nadto zrozumiałe, wywoływały u mnie oburzenie i w konsekwencji... bezskuteczne „morały“... To też z prawdziwą radością powitałam nowy prąd w szkolnictwie naszem, świeży powiew samodzielności i oryginalności, który kazał czerpać tematy z przeżyć uczniów, z ich otoczenia,

jednem słowem „z życia". Pewne obawy — tak częste u nas, polonistów — wszak wydaje się nam czasem, że poza „literaturą" niema nic na świecie ważniejszego — rozwiały się w mgnieniu oka. Pierwsze ostrożne próby na polu dawania tematów „z życia" przekonały mnie, że uczniowie zabierali się do zadań tych z zapałem, z błyskiem radości w oczach, z ochotą do pracy. Ustało na godzinach czuwanie nad „oryginalnością", znikły utarczki z tymi, którzy stale wyżej cenili „obce pióro" nad swe własne, zadanie szkolne stało się godziną naprawdę „radosną". Temat, obmyślony w ostatnich dniach przed podaniem do opracowania, stał się żywy, świeży, aktualny dla uczniów, a poprawienie opracowania przestało być szablonem i męką. Tak przedstawiały się zadania, opracowywane na „godzinach", a więc t. zw. „szkolne". Kiedy jednak pojawiło się rozporządzenie Kuratorjum Lwowskiego w sprawie zadań domowych, przyznaję, że stanęłam wobec trudnego problemu. Wyznaczenie samodzielnego dość referatu, opartego na naukowem przygotowaniu w domu, wydawało mi się w klasie V, którą uczę, a którą za chwilę scharakteryzuję, postulatem wprost niewykonalnym.

Klasa piąta, o której mam zamiar mówić, jest zespołem 32 uczniów i 9 uczennic. Jest to klasa, o ile chodzi o naukę języka polskiego, bardzo słaba, obdarzona jednak naprawdę dobremi chęciami. Kilku dobrych filologów, kilkunastu nawet wcale rozumnych chłopaków, kilka roztropnych dziewczynek, naogół jednak pióra słabe, niewyrobione i wcale nie zaprawiane do samodzielnej pracy. W ciągu roku szkolnego (pierwszy rok uczę w tej klasie języka polskiego) zdążyłam wyrobić w uczniach przekonanie, że „polskie" to bardzo ważny przedmiot" — niewielkie jednak dotąd zebrałam plony pracy. Znajdują się wprawdzie w klasie tej nawet i domorośli poeci, ci jednak nie wyszli jeszcze mimo mej pomocy poza ramy zaciętej walki z oporną formą poetycką.

Rozmyślając nad warunkami pracy, doszłam do wniosku, że należy spożytkować inną zaletę klasy, pozornie z polonistyką niezwiązaną. Oto jest ona silnie uspołeczniona. Bez wyraźnie występującej z mej strony inicjatywy zawiązała niedawno klasa gminę, jedyną dotąd w naszej szkole, pyszni się jej wynikami, lubi „imponować" nauczycielom, a nawet wychowawczyni swej (w mej osobie) niezwykłą ciszą „po dzwonku", szczyci się swą tablicą ogłoszeń i tem, że jest „porządną klasą". Zwroty „nasza szkoła", „nasza klasa", „nasi koledzy", „my" powtarzają się co krok w tym zespole.

Korzystając z tego nastroju, zwróciłam raz kierunek naszych rozmów, dość już teraz „parlamentarnych" po ustaleniu metody obrad gminy, na tematy wypracowań. Pokierowałam dyskusją tak, by wypłynęło samorzutne pozornie życzenie klasy: „my chcemy pisać coś o naszej szkole, o naszej klasie, o naszem mieście". Z powodzi planów i pomysłów

może nieudolnych, może tchnących dyletantyzmem, młodzieńczą wiarą we własne siły, wyłoniły się plany pewne już, ustalone, skrystalizowane: postanowiliśmy wspólnie opracować zadania, składające się z 3 cyklów: I. Nasze miasto. II. Nasza szkoła. III. Nasza klasa.

Zanim jednak plany skrystalizowały się ostatecznie, poczyniłam mnóstwo spostrzeżeń niezwykle ciekawych dla mnie jako „wychowawczyni“, a wcale nieobojętnych dla mnie jako polonistki. I tak dowiedziałam się, kto w klasie pisze chętnie, kto „lubi tematy wolne“, kto „chętnie pisze o sobie“, a kto wolałby, aby mu nigdy „nie kazano pisać“, bo nie wie, „o czem ma pisać“.

Znaleźli się i rysownicy, którzy podjęli się sporządzić ryciny, byleby tylko nie musieli ich „opisywać“. Zgodziłam się na to. Dwóch zapalonych miłośników fotografji w klasie sporządziło zdjęcia własnoręcznie. Prace przygotowawcze trwały dość długo. Ustalono też formy. Wyłączyliśmy zadanie to z zeszytów szkolnych, na których zanotował tylko każdy uczeń temat (dowolnie obrany) i uwagę: „wpisałem do zeszytu obiegowego“.

Wyłoniła się też i kwestja oceny. Przyzwyczailiśmy się tak bardzo do powtarzanego, zdaje się, za innymi zdania, że uczeń pracuje tylko dla „noty“. Ustaliło się zdanie nie do obalenia pozornie, że bez „czerwonego atramentu“ nie istniałyby zadania, że zniknęłoby zainteresowanie ucznia pracą. Spróbowałam pewnego eksperymentu i na tem polu. Zapowiedziałam uczniom, że zadanie to, które będzie wpisane do tak „ważnej“ księgi, będzie bez noty, musi być jednak nadzwyczaj staranne. Chwila zdziwienia, a wreszcie ogólne zainteresowanie. Okazało się w praktyce, że zadania były nadzwyczaj staranne, w treści i w formie. „Oczywiście każdy niemal z uczniów przyniósł zadanie „w bruljonie“ do szkoły i starał się zaznajomić mnie z treścią i formą zadania. Poświęciłam na to mnóstwo czasu, ale z ochotą; widząc rozjaśnione twarze i skupione miny młodzieży, odkryłam wielką prawdę, że tylko zainteresowanie pracą (bez względu na środki użyte ku temu) może dać gwarancję korzyści odniesionych z nauki.

Mam w klasie tej kilku wychowanków, pozostających w otwartej i uporczywej walce z obowiązującemi zasadami pisowni. Ci drżą przy każdem zadaniu przed fatalną „formułką“: „*Z powodu błędu ortograficznego mimo trafnego opracowania — niedostatecznie*“, a jednak wciąż popadają w te same błędy. Nigdy jeszcze „Łoś“ nie był tak skrupulatnie wertowany, nigdy nie zapytywano mnie samej tak często o zasady ortograficzne, jak przy opracowywaniu tego zadania.

„Byłby to wielki wstyd, gdyby się tam błąd jaki znalazł“, orzekł niedbały zresztą pod tym względem uczeń.

A teraz krótki rzut oka na prace przygotowawcze. Liczyłam na nie najbardziej. Stawały mi wówczas żywo przed oczyma odległe dość — bo z przed lat kilku — uwagi, posłyszane na kursie polonistycznym we Lwowie, dotyczące metody Scharelmanna, może też i niedawne dość obserwacje, poczynione w czasie warszawskiego Kursu Pedagogicznego. W tych właśnie pracach przygotowawczych widziałam zrealizowanie tak często w pedagogicznej literaturze omawianych postulatów „żywej szkoły", „szkoły pracy".

W zasadzie pozwoliłam uczniom wymyślać sobie tematy samodzielnie. Dopomogłam w wyborze tym tylko, którzy pomysłów oryginalnych nie mieli. W pierwszym cyklu znalazło się kilka tematów różnie zresztą pojętych p. t. „Nasze miasto". Skłoniłam autorów do kilku przechadzek z notatnikiem. „Nie znaliśmy dotąd naszego miasta" stwierdzili niektórzy. Nasz klasowy „fotograf" — „nygus" poza tem w pracy — zdobył się też na wysiłek: udał się na odległą o 5 km stację i tam wspólnie z „kolegą-kolejarzem" dokonał zdjęcia stacji, maszyny kolejowej po wjeździe na stację, mostu na Prucie, zwiedził szereg pięknych, choć mało uczęszczanych, uliczek miasteczka, zebrał dawne swe zdjęcia Śniatyna w zimowej szacie, a wreszcie z wielkim nakładem pracy dokonał nadzwyczaj oryginalnego zdjęcia ratuszowej wieży, iluminowanej ku czci imienin marszałka Piłsudskiego w dniu 19 marca. Z dumą napisał w zeszycie szkolnym: „Zamiast zadania wykonałem zdjęcia fotograficzne". Widziałam go w chwili, gdy pisał to zdanie — odsunąwszy zeszyt na bok, obserwował je. Dziwny związek między oderwaną od życia realnego dotąd polonistyką a życiem codziennem, pełnem światła i słońca, zdziwił go widać na chwilę... zdziwił mile... Obok suchych opisów miasta, napisanych przez urodzonych „realistów", znalazły się w pierwszym cyklu i poezje. Domorosły poeta z „nakazanych mu wędrówek przygotowawczych" przyniósł taki obraz:

„Ponad rzeką jest wzniesienie,
na niem mnóstwo chat,
a u stóp ich po dolinie
sina struga Prutu płynie
od pradawnych lat..."

Dziwnie walczy w wierszu tym — bardzo zresztą długim — realizm obserwacji z poetyckim nastrojem.

Wybrany dowolnie temat „Z dziejów naszego miasta" skłonił jedną z uczennic do poszukiwań nielicznych zresztą i trudno dostępnych źródeł historycznych, dotyczących naszego miasteczka.

W cyklu II-gim, zatytułowanym „Nasza szkoła", obserwację przedwstępne dotyczyły życia szkoły. Pauzy poświęcono obserwacjom—rezultaty były dość ciekawe, bo obudzili się śpiący dotychczas w klasie „satyrycy".

Trysnęły tchnące dowcipem opisy pauz, pewnych godzin szkolnych, kolegów (wierszem i prozą). Ponieważ wolno było pisać „swobodnie", zatem posypały się i uwagi: „Ach, niestety, pauza minęła bezpowrotnie", znalazły się i „telegramy" szkolne, nadawane w klasie: „za ile dzwonek?" — życie szkolne, obserwowane od strony ławki, a nie katedry, przemówiło. Nawet i koleżanki, traktowane zwykle w myśl zasad głoszonego przez siebie „równouprawnienia", dostąpiły zwykłej swej, kobiecej roli w poezji:

„...jedna jak lilja,
która ponad wodą
zwraca ku słońcu
swoją główkę młodą..."

Pojawiła się też wesoła rozprawka na temat wrodzonego uczniom naszym wstrętu do munduru szkolnego. Autor humoreski przedstawia dowcipnie, jak to powoli coraz inne części munduru podlegają wymianie na „cywilne", aż wreszcie pozostaje tylko—„obdarta uczniowska czapka z czerwoną obwódką".

I dola prywatystki znalazła swe dzieje w wypracowaniu, zatytułowanem „kilka kartek z pamiętnika prywatystki". Autorka, uczennica, która długie lata czekała z upragnieniem na przyjęcie do szkoły w charakterze uczennicy, wspomina tu z żalem godziny, poświęcone bezmyślnemu „kuciu" przed „zdawką". Ale na czele cyklu tego idzie bezsprzecznie filozoficznie pojęty temat „Mój stosunek do szkoły". „Szkoła jest dla mnie niejako małym światkiem bez porywających i niebezpiecznych wirów „szerokiego świata", gdzie zamiast nienawiści i obłudy niektórych „ludzi dojrzałych" spotykam się z prawdziwą koleżeńską szczerością... I już teraz czuję, że w przyszłości, gdy cofnę się myślami wstecz do tych czasów szkolnych, zatęskni dusza ma do miłego dzwonka szkolnego, do gwarnych i wesołych pauz, do bezbarwnych często, ale i pięknych, nierzadko i interesujących lekcyj, a nawet do tych szarych, gdzie niegdzie karykaturami pokrytych murów szkolnych, świadków naszych wybryków, wesołości i smutków..." Ileż w tych oderwanych choćby zdaniach ciekawych reflekcyj szesnastoletniego „filozofa" ze szkolnej ławy...

Obrazy życia „Naszej szkoły" zawierają również bardzo liczne zdjęcia i rysunki uczniów. Są więc obchody i „defilady", ćwiczenia i zawody sportowe, wycieczki i obrazki „śniadań szkolnych". Najmniej materjału dostarczył cykl „Nasza klasa"; zbyt często już tematy podobne opracowywano, zbyt mało było obserwacyj w tym kierunku. Dzieje świeżo założonej gminy, wybory gminne, kłopoty wójta i ławników, oto tematy. Zupełny tu niemal brak pierwiastka satyrycznego dowodzi, jak poważnie

klasa traktuje swe sprawy „społeczne“, a także, jak mało krytycznie patrzy na dzieje, które sama „tworzy“... błąd, którym ulegamy często i my, dorośli...

Snują się w klasie różne pomysły nowych zadań, różne plany na rok przyszły; jest ich więcej niż sił, by im podołać w myśl nieśmiertelnego zdania wieszcza:

Mierz siłę na zamiary, nie zamiar według sił...

Kończąc uwagi swe, rzucam raz jeszcze okiem na zeszyt, leżący przede mną i dochodzę do przekonania, że w przydługich może wywodach swych nie oddałam jednak wszystkiego; nie potrafiłam oddać wrażenia oryginalności, bijącego na mnie po raz pierwszy z wypracowań uczniów; nie udało mi się oddać należycie radosnego nastroju pracującej młodzieży, a nawet może nie wyraziłam należycie swego zadowolenia, odniesionego z pracy, dość niestety w praktyce szkolnej rzadkiego. W tem właśnie rozczarowaniu, dotyczącem nieśmiertelnego problemu, wyrażonego w zdaniu: *język kłamie głosowi, a głos myślom kłamie* — widzę najlepszy dowód triumfu metody, zmierzającej do poznania i odzwierciedlenia nie „literatury“, lecz życia.

Dr. Leon Langholz.

Współpraca polonisty z nauczycielem przedmiotów pedagogicznych.

Postulat stworzenia jednolitej psychiki, harmonijnej i spokojnej, zrównoważonej i wszechstronnie ujmującej zjawiska życia, odnosi się specjalnie do uczniów seminarjów nauczycielskich — kandydatów na nauczycieli i przyszłych wychowawców najmłodszej generacji. Będą oni bowiem mieli przed sobą w przyszłości rozwijające się dusze dziecięce o rozmaitych kierunkach zainteresowania, będą musieli dokonywać selekcji pośród uczniów, bacznie obserwować przeżycia dziecięce o rozmaitej treści, a ich zadaniem naczelnem będzie rozwijać harmonijnie psychikę dziecięcą i przysposabiać ją wszechstronnie do życia [1]).

Nauki pedagogiczne w teraźniejszym stanie swoich badań mają wprawdzie jeszcze wygląd stadjum przednaukowego; jeszcze niema ściśle ugruntowanej metodologji nauk pedagogicznych i dlatego zdają się one być raczej syntezą zagadnień zaczerpniętych z socjologji, ekonomji, filozofji i t. d., ale właśnie przez to zawierają w sobie moc materjału kształcącego nietylko intelekt, ale uczucie i wolę, pozwalają na tworzenie samodzielnych stanowisk i punktów widzenia, zmuszają do rozwiązywania mnóstwa zagadnień praktycznych i stawiania nowych. Wynika stąd wprawdzie niemożność zakwalifikowania tych nauk do żadnej dziedziny ogólniejszej, ale plastyczność tego zespołu problemów, które należą do pedagogiki, doskonale nadaje się do uskutecznienia współpracy nauczyciela przedmiotów pedagogicznych z nauczycielami innych przedmiotów.

Możliwość współpracy wynika więc nietylko z idei koncentracj ściślejszej, ale i z poziomu metodologicznego — że się tak wyrażę — pedagogiki; tę właśnie luźność metodologiczną należałoby wyzyskać. Nas w tym przypadku obchodzi stosunek nauk pedagogicznych do polonistyki jako przedmiotów nauczania w seminarjach nauczycielskich.

---

[1]) Por. Gaudig: „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit". Lipsk 1922.

Oto tak wyobrażam sobie ową współpracę: W zakresie psychologji dziecka, która jest podstawową nauką w pedagogice, polonistyka może dostarczyć dwojakiego materjału a) przykładów biograficznych i b) naukowych elementów psychologji twórczości.

a) Biografje ludzi sławnych, zasłużonych, nierzadko są fikcją charakterologiczną [1]), są obrazami, uzupełnianemi wyobraźnią biografa. Mówi się przecież o naciąganiach w biografji, o stwarzaniu biograficznych obrazów idealnych, niezawsze albo nawet nigdy niezgodnych z rzeczywistością. Ale nauka operuje przecież schematami i podawanie przykładów z tej dziedziny nie będzie zupełnie pozostawało w sprzeczności z założeniami naukowemi psychologji dziecka i pedologji, które pragnie się uważać za nauki stosowane. Ujęcie w formie przykładu wczesnego dzieciństwa i młodości Brodzińskiego, zobrazowanie atmosfery religijnej w domu rodzinnym Mickiewicza, atmosfery literackiej w domu Słowackiego i skutków owej atmosfery w przyszłem życiu twórcy *Kordjana* i *Króla Ducha*, albo wreszcie w najlepszym razie obraz młodości Syrokomli, naszkicowany przez poetę w jego dziełach, rozszerzy i pogłębi wiadomości kandydatów stanu nauczycielskiego z zakresu psychologji wczesnego dzieciństwa lub wieku dojrzewania [2]).

b) Tego rodzaju materjały możnaby mnożyć; chodzi też o to, że zawierają one w sobie elementy psychologji twórczości, która znowu będzie łączyła się z psychologją wieku dojrzewania [3]). Doskonałą ilustracją dwu typów młodzieży twórczej — dojrzewającej będzie rysunek psychologiczny Słowackiego i Spitznagla w „*Godzinie myśli*"; w Mickiewicza „*Do Matki Polki*" znajdzie się bogaty materjał dyskusyjny, także *Treny* Kochanowskiego zawierają wiele materjału [4]). *Kordjan Gustaw i Orcio* i typy rozsiane w literaturze powieściowej, *Janko muzykant* i inne postaci i motywy literackie — oto zagadnienia, które można ująć odpowiednio na lekcjach pedologji. Możnaby więc ustalić cały program, możnaby do każdego naukowego zagadnienia pedologicznego dołączyć

[1]) Takie fikcje biograficzne są nietylko przedmiotem dzieł literackich (Ludwig i i.) ale powstały na tle badań i teoryj psychologji indywidualnej Adlera. Por. niektóre zeszyty „Ztschr. f. Individualpsychologie" z r. 1929 i 1930.

[2]) Zwłaszcza „wiek dojrzewania" stał się „modny" w psychologji rozwojowej. (Spranger — *Psychologie d. Jugendalters*, Hoffman, Bühler i Bühlerowa).

[3]) Spranger poświęcił wielką część swojej książki twórczości młodzieży dojrzewającej (*Psychologie d. Jugendalters*). Pamiętniki stały się też przedmiotem badań w psychol. rozwojowej. (Bühlerowa, Schumann).

[4]) W numerze Wiad. Lit., poświęconym Kochanowskiemu z okazji zjazdu krakowskiego w r. 1930, ktoś rzucił myśl, aby pedagogowie zbadali, czy możliwy jest taki stopień rozwoju psychiki dziecka, w jakim znajduje się Urszula.

konspekt przykładów i rozważań, zaczerpniętych z polonistyki. Dołącza się do tego kształcąca moc przykładu, sugestywność zagadnienia, które uzyskało wyraz w dziedzinie tak bliskiej młodzieży — w literaturze pięknej [1]). Oczywista, że z takiem traktowaniem przedmiotu sprzęgnięty jest postulat wybitnej kultury obu nauczycieli, aby owa praca nie spowszedniała i przez to nie męczyła uczniów, bo spowszednienie na tych terenach równa się pełnemu niepowodzeniu, powoduje naciąganie i blagę.

Nauka o dziejach wychowania zawiera w swej treści i podstawach metodologicznych styczne nietylko z historją, ale i z historją literatury. Stale głosi się współpracę historyka z historykiem literatury [2]); tem bardziej jest to aktualne, a nawet pożądane dla historyka wychowania, który jest przecież zarazem nauczycielem przedmiotów pedagogicznych. Jest kwestją, o ile Modrzewski i Konarski lub Rej i Kitowicz należą do nauki o literaturze, do historji kultury lub dziejów wychowania. Stąd właśnie najodpowiedniejszy teren współpracy, stąd możność ułatwienia uczniom recepcji materjału na godzinach historji wychowania, skoro znają oni już zarysy niektórych problemów z lekcyj języka polskiego. Staszic i Kołłątaj, potężna, świetlana działalność uniwersytetu wileńskiego, filareci i filomaci, Szkoła Główna Warszawska i t. d. i t. d. — mogą spowodować u uczniów powstanie ogólnych pojęć o kulturze wogóle, a o kulturze polskiej w szczególności. Z humanizmem i racjonalizmem, z kulturą średniowiecza i z okresem liberalizmu zaznajomiła się już młodzież na lekcjach historji literatury, na lekcjach historji wychowania uzupełnia się te wiadomości materjałem, należącym do nauk pedagogicznych.

Najtrudniej przedstawia się współpraca na terenie pedagogiki. Młody okres rozwoju tej nauki, rozbieżność jej metod, brak metodologicznego ustalenia powoduje nawet chwiejność i ruchomość programów nauczania pedagogiki. Jeśli chodzi o współpracę z polonistą, to postulatem naczelnym byłaby tutaj ścisła i ostrożna selekcja problemów historyczno-literackich, traktowanych systematycznie, nie historycznie i stale aktualizowanych psychicznie [3]). I tak *Chowanna* Trentow-

---

[1]) Należy zaznaczyć, że wiadomości z psychologji, a z psychologji wieku dojrzewania w szczególności, poparte odpowiedniemi przykładami, powodują reedukację przyszłego nauczyciela, skłaniają go do introspekcji i do refleksji nad sobą.

[2]) Por. powyżej cytowany artykuł w ,,Erziehung".

[3]) Parisot zamieścił w swoich wypisach do historji wychowania wyjątki nietylko dzieł pedagogicznych, ale i tych literackich, które uwzględniają zagadnienia pedagogiczne; mieści się w tej sympatycznej antologji obok Russa, Zola, Margueritte i Rabelais. Por. Parisot Edm. i Felix H.: ,,Les meilleurs pages des écrivains pédagogiques de Rabelais au XX. siècle". Paryż 1908.

s k i e g o w jej najcenniejszych wyjątkach lub zagadnienia pedagogiczne, zawarte w nowelach, *Emancypantkach* i *Dzieciach* P r u s a, *Syzyfowe prace* i *Przedwiośnie* Ż e r o m s k i e g o, *Bez dogmatu* S i e n k i e w i c z a i wiele problemów pedagogicznych, zawartych w literaturze romantycznej i przedromantycznej (Brodziński), mogą być podstawą stworzenia sobie poglądu na specyficzność kultury polskiej i na wynikające stąd postulaty polskości usiłowań pedagogicznych [1]). Zagadnienia tak potraktowane nadadzą żywość i wyrazistość problemom, należącym już organicznie do nauki pedagogiki.

Uwagi dotychczasowe dotyczyły tylko pracy aktywnej nauczyciela przedmiotów pedagogicznych i możliwości, jakich mu dostarcza polonistyka; ale i polonista może zagadnienia, które przedstawia, oprzeć na psychologji ogólnej i pedologji, może skorzystać umiejętnie ze znajomości uczniów w zakresie historji wychowania lub z tego, że uczniowie np. znają zagadnienia pedagogiczne, związane z wolą lub z uczuciami moralnemi. Szczególnie psychologja będzie dla polonisty tą dziedziną, która ułatwi mu interpretację tekstów literackich, zwłaszcza doby romantycznej.

Wchodzą tu w rachubę także tematy zadań szkolnych i domowych z języka polskiego, które nauczyciel poda uczniom w związku z pedagogiką. Będą więc uczniowie pisali wypracowania o ,,Komisji Edukacji Narodowej'', o oddziaływaniu na wolę dziecka, o kształceniu uczuć moralnych i t. d.

Takie mniej więcej są tereny wspólne obu dziedzin i tak wyobrażam sobie tereny i punkty styczne pracy polonisty i pedagoga. Wobec tego jednak, że seminarjum nauczycielskie jest zwłaszcza na kursach wyższych szkołą zawodową o specyficznym zakroju, szkołą kształcącą nauczycieli, punkt ciężkości owej współpracy rozkłada się równomiernie na obu nauczycieli, przyczem dominantą będą stale problemy pedagogiczne. Polonista wskaże na zagadnienia wychowawcze, które wystąpią w czasie lekcyj języka polskiego, pedagog je uzupełni specjalnemi postulatami, odnoszącemi się do nauk pedagogicznych w znaczeniu ścisłem.

---

[1]) O znaczeniu dzieł literackich dla nauki o wychowaniu por. należy zdanie C o m p a y r e'g o w *Histoire de la pédagogie* (Paryż) w związku z omówieniem poglądów pedagogicznych Arystofanesa, Diderota, Rabelais'go lub we wstępie na str. IX.

Przegląd prasy pedagogicznej.

GŁOSY POLSKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ O NAUCZANIU JĘZYKA OJCZYSTEGO.

Metodyka wypracowań piśmiennych.

W zeszycie 2-im „Muzeum" polemizuje K. Sołtysik z artykułem Wł. Szyszkowskiego o nowych prądach w metodyce wypracowań piśmiennych [1]). Autor zwraca uwagę na to, że samodzielność i krytycyzm budzą się u wielu osobników, jeżeli nie zawsze, to przynajmniej często, po uprzedniem biernem nagromadzeniu pewnego zasobu wiadomości. Przyznając słuszność nowym prądom, opierającym wypracowania piśmienne na osobistem przeżyciu ucznia i domagającym się jego aktywności, obawia się jednak przesady. Twierdzi, że np. przeżycia dziecka, jakkolwiek dość liczne, są za mało głębokie, aby mogły być wyłączną podstawą wypracowań szkolnych. Obserwacja dziecka zadowala się stwierdzeniem pewnych faktów i związków, brak jej jednak odpowiedniego pogłębienia krytycznego i uczuciowego. Wynika stąd, że przeżycie dziecka musi być w szkole odpowiednio zinterpretowane i przerobione, jeśli ma się stać tematem wypracowania; tem samem traci na sile zasada samodzielności. Ponadto słownik dziecka jest za skąpy, aby mógł nadążyć jego przeżyciom; z tego powodu jest znów potrzebna ingerencja nauczyciela oraz użytkowanie materjału słownego podręcznika. Wobec postulatu metodyków niem., żeby odrzucać tematy z życia zbiorowego (sprawozdania z wycieczek, wystaw, uroczystości wspólnych), zajmuje p. S. stanowisko odporne. Uważa, że szkoła ma wychowywać obywateli, a nie samotników. Poza tem dziecko lubi właśnie pisać o tem, o czem i inni wiedzą, w przeciwieństwie do dorosłych, którzy dążą do oryginalności. Ponieważ lubi ono także naśladować i bawić się społem, dlatego przeżywanie gromadne daje mu odwagę i budzi w niem ochotę wypowiedzenia się. Tematy, oparte na suchej obserwacji, uważa p. S. za nieodpowiednie na stopniu średnim, gdyż treść takich zadań jest zawsze skąpa na tym poziomie, a temat nie pobudza uczniów do rzetelnego wysiłku. Proponuje przeniesienie ich na stopień niższy, gdzie idzie tylko o ćwiczenie w obserwacji i pomnażanie słownictwa. Natomiast tematy, proponowane przez Dra Szyszkowskiego dla młodszych („W kuźni", „Na budowie") uważa p. S. za celowe na stopniu średnim, gdzie uczniowie mogą z obserwacją połączyć krytyczne spojrzenie i uczuciowe przeżycie. Autor artykułu zgadza się z zapatrywaniem, że lektura może o tyle tylko stanowić podstawę wypracowania, o ile jest dla ucznia źródłem osobistego przeżycia. Domaga się jednak, by zadania tak ujęte określać b. ściśle, gdyż

[1]) Dokładne streszczenie tego artykułu podaliśmy w n-rze I „Polonisty", str. 22.

tematy takie jak ,,Mój ulubiony poeta", ,,Goethe a my młodzi", dają — jego zdaniem — raczej pole otwarte do frazeologji. W związku z tem proponuje p. S. wybieranie z utworów, przeznaczonych na lekturę, odrębnych zagadnień natury etycznej, społecznej, psychologicznej i zużytkowanie ich w formie wypracowań, po nagromadzeniu w uprzedniej dyskusji odpowiednich przesłanek, umożliwiających ścisłe określenie rzeczy. Nakoniec przeciwstawia się rozpowszechnionym obecnie poglądom, że cel wypracowań w szkole średniej jest przedewszystkiem formalny. Pogląd ten — zdaniem p. S. — jest w sprzeczności z równoczesnym postulatem jak najsilniejszego wydobywania samodzielności ucznia. Uważa, że główny wysiłek, podjęty dla rozwiązania treści zagadnienia, wpływa pobudzająco na styl i język. Domaga się zatem, by ćwiczenia stylistyczne i słownikowe znalazły uwzględnienie poza liczbą t. zw. piśmiennych wypracowań szkolnych.

Gramatyka polska w szkole powszechnej i w gimnazjum niższem.

Zagadnieniu temu poświęcił ciekawą rozprawkę metodyczną T. Filipowicz na łamach ,,Pracy Szkolnej" (zesz. 1, 2, 3, 4). W rozdziale I, dotyczącym składni zdania pojedyńczego, autor daje b. pomysłowe wykresy, które w sposób poglądowy uprzytamniają uczniom budowę zdania pojedyńczego i niezwykle upraszczają trudności, na jakie napotyka praca w tej dziedzinie. Drugi rozdział omawia podział wyrazów na części mowy w zestawieniu z podziałem na t. zw. części zdania. Mamy tu znów cały szereg ,,chwytów" metodycznych, które zmierzają do upoglądowienia abstrakcyj i unaocznienia wyrazów od strony ich znaczeń. Drogą konsekwentnej dychotomji autor dochodzi do b. ścisłego i jasnego podziału części mowy. W dziedzinie nauki o budowie i znaczeniu wyrazów wysuwa autor rozprawy następujące postulaty metodyczne: 1) punktem wyjścia dla objaśnienia roli przyrostków i przedrostków słowotwórczych mają być wyrazy nowoutworzone, gdyż wtedy dzieci poznają budowę wyrazu niejako ,,in statu nascendi"; 2) przy rozbiorze słowotwórczym uczniowie powinni uświadomić sobie zmienność mowy (zanik i zjawianie się wyrazów, zmiana znaczeń); 3) należy podkreślić rolę wyrazów o znaczeniach przenośnych w tworzeniu nowych odcieni znaczeniowych wyrażanych przez nas myśli. Również dział, poświęcony odmianie wyrazów, uwypukla cały szereg zagadnień, na które nauczyciel ma zwrócić szczególną uwagę. Niezmiernie interesujący jest rozdział końcowy o składni zdania złożonego. Tu wprowadza autor niezwykle proste symbole literowe własnego pomysłu, które doskonale uprzytamniają budowę zdania złożonego, a zwłaszcza stosunek wzajemny poszczególnych zdań, w skład jego wchodzących; system ten — zdaniem autora — ułatwia stopniowe ogarnianie całości oraz pobudza u dzieci zainteresowanie i radość twórczą.

,,Literatkowanie".

Na łamach ,,Ogniwa" toczyła się przez kilka miesięcy ożywiona polemika w sprawie metod, stosowanych w nauczaniu literatury polskiej. Rozpoczął tę dyskusję z właściwym sobie temperamentem b. wiz. K. Chmielewski (,,Literatkowanie", 1930, nr. 9), poczem zabierali głos: Dr. W. Pechnikówna (,,Kilka słów w sprawie literatkowania", 1931, nr. 1), Dr. St. Kawyn (,,Polonistyka w krytyce i apoteozie", 1931, nr. 2),

J. Godlewska („Literatkowanie — odpowiedź", nr. 3) oraz A. Szczerbowski („Literatkowanie a nowe drogi polonistyki", nr. 4). Oskarżenie p. Chmielewskiego, zwrócone przeciw dzisiejszej polonistyce szkolnej, brzmi: nauka literatury podnieca podmiotowy, a nie przedmiotowy stosunek do niej; nauczyciel literatury najczęściej ulega rozmarzeniu własnym subjektywizmem, zachłystuje się uniwersyteckiem traktowaniem sprawy i robi z nauki literatury coś piekielnie „wtajemniczonego"; uczniowie przyzwyczająją się mowić w sposób niezrozumiały, a przytem niesamodzielny o rzeczach nietyle wzniosłych, co nieokreślonych; z powodu heurezy żąda się od uczniów określania ich osobistego stosunku do dzieł i autorów, co jest spekulacją na jakąś nadwrażliwość; zamiast tego należy uczyć ich porządnie czytać i streszczać utwory lit., poznawać je treściwie, objektywnie i retrospektywnie. Te wszystkie objawy p. Chm. nazywa „literatkowaniem". P. Pechnikówna, idąc po linji zarzutów p. Chm., stara się zanalizować przyczyny „literatkowania". Widzi je w następujących faktach: aktualizowanie utworów lit. jest dziś b. modne i niekiedy fałszywie rozumiane; przybiera ono formę najprymitywniejszego liryzmu w podejściu do dzieła sztuki, gdy zawiedzie takt pedag. i należyta selekcja utworów. Sprzyja dalej „literatkowaniu" wysunięcie formalnych celów nauczania oraz zbyt krańcowa reakcja przeciw t. zw. historji literatury, która była jednostronnem ujęciem, miała jednak charakter bardziej określony. Niemożność przerobienia drogą heurezy całego materjału źródłowego, dotyczącego danego tekstu, sprawia, że dyskusja wraca do tekstu samego w sobie, wskutek czego następuje często „przedziwne gadanie o wszystkiem i o niczem". Jeszcze jednem źródłem „literatkowania" są opracowania literackie w rodzaju „Bibljoteki Narodowej", które ułatwiają uczniom korzystanie z cudzych sądów i zastępują nieraz potrzebę obeznania się z tekstem. Autorka artykułu dochodzi do wniosku, że współczesność polska odsunęła literaturę na właściwe jej miejsce; zjawiła się zatem konieczność zajęcia wobec niej bardziej objektywnego stanowiska, oparcia rozbioru na mocnej podstawie materjałów faktycznych, a to drogą silniejszego związania nauki o literaturze z dziejami kultury. Wysuwa postulat kształcenia zmysłu historycznego tam, gdzie liryzm jest już spóźniony a aktualistyczne ujęcie z tych czy innych powodów niemożliwe. Postulatowi „objektywizmu", wysuniętemu przez p. Chm., przeciwstawia się p. Kawyn, Przyznaje, że spekulacja na nadwrażliwość jest błędem, nawet w stosunku do osobników dojrzałych. Przypomina jednak, że pierwsze ujęcie utworu lit. jest, poza koniecznem zaznajomieniem się z jego „treścią", przeżywaniem subjektywnem. Przez omawianie treści, fabuły, ciągłości hist. bogacimy wiedzę wychowanka, ale tylko przeżywanie utworu lit. wydobywa w procesie wychowawczym wewnętrzny świat osobowości ucznia i organizuje go, urzeczywistniając ideał prawdziwie humanistycznego wychowania. P. Godlewska widzi obronę przed frazelogją w tem, że nauczyciel świadomie usunie utwory obce umysłowości danej klasy i że dbać będzie o jak największą jasność i samodzielność w wypowiadaniu przez uczniów ich myśli, choćby kosztem obniżenia poziomu intelektualnego. Do tego potrzebna jest elastyczność programu i duża swoboda nauczyciela w stosowaniu go na terenie danej klasy. P. Szczerbowski występuje najenergiczniej przeciw wywodom p. Chm., upatrując w całej tej dyskusji zasadnicze nieporozumienie. Sądzi, że przykłady p. Chm. mówią tylko o mrocznych stronach polonistyki, o jej manowcach. Nauczanie literatury stoi obecnie pod znakiem gruntownej prze-

budowy; obok metody erotematycznej i heurystycznej szerzy się coraz bardziej metoda referatowo-dyskusyjna, obok analizy — spojrzenie na strukturalną zawartość dzieła. Pojawia się b. wiele wydawnictw o charakterze małych ,,laboratorjów", równocześnie robi się dużo w dziedzinie metodycznego dokształcania nauczycieli - polonistów, tworzy się elastyczne programy i dąży do ich przebudowy. W sprawie ,,objektywizmu" zarzuca autor artykułu p. Chm., że zapomniał o tem, iż zawartość dzieła a jego przyjęcie przez czytelnika, to rzeczy jakościowo i ilościowo różne. Podkreśla, że w urzeczywistnianiu się dzieła lit. w umysłowości wciąż nowych pokoleń zawartość ściśle objektywna uwspółcześnia się w psychice czytelnika, narasta wciąż nowym nalotem. Obawa przed ,,liryzmem" i ,,aktualizacją" może pchnąć szkołę w kierunku suchego racjonalistycznego wyjaśniania, z czem skończono już przed wojną. W konkluzji swych wywodów domaga się p. Szcz., by aktualizację, względnie subjektywizację ująć w rytm napięcia kulturalnego epoki i danej grupy społecznej, aby wydobyć z dusz przyjmujących dzieło jednostek składniki, nie subjektywne tylko i nie historyczne, ale składniki socjologicznego przeżycia wspólnej lektury, składniki pełnowartościowe uspołecznionego przez lekturę kolektywu wychowanków.

H. S.

1. PRZEGLĄD PRASY OBCEJ.

Zasady nauki języka ojczystego w szkołach powszechnych wiedeńskich.

Karol Linke, jeden z zasłużonych reformatorów szkolnictwa powszechnego w Wiedniu, wygłosił w styczniu b. r. w różnych miastach szwajcarskich referat o ,,nowych kierunkach nauki języka ojczystego". Oto zasadnicze tezy tego referatu, ogłoszone w pismach szwajcarskich i czasopiśmie austrjackiem ,,Schulreform" (Z. 3. str. 173—174):

1. Nauka języka ojczystego jest jednym ze środków nauki całościowej (Gesamtunterricht) i dlatego nie stanowi głównego ośrodka nauki. Język jest wprawdzie podstawą nauczania, nie jest jednak odrębnym przedmiotem nauki.

2. Naturalny tok nauki języka opiera się na przeżyciu, wyzwalającem twórcze funkcje mównicze i dąży do wykształcenia literackiego w najszerszem tego słowa znaczeniu.

3. Podstawą wszelkich prac piśmiennych jest mówienie i opowiadanie.

4. Zdolność wyrażania się w mowie i piśmie rozwija się stopniowo od ujęcia szczegółów do ujęcia ogólnego świata otaczającego, od językowego wyrażania szczegółów do językowego kształtowania większych całości.

5. Wypracowania t. zw. wolne polegają nietylko na językowem wyrażaniu przeżyć w znaczeniu tradycyjnem, lecz obejmują różne rodzaje swobodnych zapisków; jest to termin, oznaczający nie treść, lecz formę ujęcia.

7. W nauce ortografji punkt wyjścia stanowią ćwiczenia w obserwacji różnych wycinków życia, do których nawiązuje się obserwacje mowy mówionej i pisanej, poczem następuje porządkowanie zebranego w ten sposób materjału na podstawie właściwości wymawiania i pisania. Wyniki na tem polu uzależnia się od ścisłego kojarzenia wrażeń słuchowych, wzrokowych i ruchowych, zwłaszcza od automatyzacji ruchów pisarskich i dokładności wyobrażeń wzrokowych.

8. Celem lektury jest wykształcenie literackie w ściślejszem tego słowa znaczeniu. Wybór tekstów i książek z zakresu literatury pięknej i pouczającej (Erzählbuch, Sachbuch) opiera się na wynikach badań nad zainteresowaniami literackiemi dziecka w różnych fazach jego rozwoju. Celem technicznym lektury jest wyrabianie t. zw. czytania mówionego przez ogarnianie większych całości, celem literackim wprowadzanie w życie duchowe narodu.

Bliższe wyjaśnienie niektórych zasad zawierają tezy referatu tegoż autora p. t. „Sprawność językowa dziecka na tle jego rozwoju psychicznego" (tamże str. 174):

1. Język dziecka różni się pod wielu względami od języka człowieka dorosłego.
2. Zasadniczemi cechami mowy dziecięcej są: konkretyzm, mały zasób wyrazów, prosta budowa zdań, uporczywe trzymanie się raz zdobytych form językowych (perseweracja).
3. To samo przejawia się w pracach piśmiennych na różnych stopniach nauczania.
4. Rozwój dziecięcego sposobu wyrażania się obejmuje cztery fazy: a) wyliczanie szczegółów (okres przedstawień schematycznych); b) krótkie, zamknięte wypowiedzenia się (okres ekspresji naiwnej); c) szersze opowiadanie (okres płynności stylowej); d) kształtowanie wrażeń (okres namysłu i rozwagi).
5. Z punktu widzenia językowego rozwój ten postępuje od wyrażania szczegółów poprzez większe związki do kształtowania pełnych całości.

Wypracowania piśmienne w dawnej i nowej szkole.

Zwięzłe i przejrzyste zestawienie dawnych i nowych poglądów na wypracowania piśmienne podaje Fr. Kammerer w artykule: *Aufsatzlehre und geistige Entscheidung* (Ztschr. f. deutsche Bildung 1931 Z. 2):

Dawna szkoła.	Nowa szkoła.
1. Najpierw styl książkowy pisany (lektura), później styl książkowy mówiony (reprodukcja). Mówi się tylko tak, jak się pisze.	1. Najpierw żywa mowa dziecka, później lektura. Najpierw ćwiczenie zmysłów na podstawie rzeczywistości, następnie kształcenie sprawności językowej i wprawy pisarskiej (ćwiczenia stylowe), wkońcu obserwacja stylu książkowego. Pisze się tak, jak się mówi.
2. Nauczyciel zmusza ucznia do wypowiedzenia się na temat zgóry przez siebie narzucony. Przymus od początku do końca całej pracy.	2. Nauczyciel budzi w uczniu chęć wypowiedzenia się na temat przez niego wybrany i ujęty przez nauczyciela w pewne ramy ogólne (tematy ramowe). Próba pogodzenia zupełnej swobody z pewnym przymusem.
3. Temat zaczerpnięty z materjału, opracowanego w szkole lub z dziedziny abstrakcyjnej. Brak wszelkiego związku z życiem.	3. Temat zaczerpnięty z życia, ze świata otaczającego ucznia lub jego przeżyć wewnętrznych. Zbliżenie do życia.

Dawna szkoła.	Nowa szkoła.
4. Zajęcie jakiegokolwiek osobistego stanowiska względem opracowywanego tematu zgóry wykluczone.	4. Zajęcie samodzielnego stanowiska względem opracowywanego zagadnienia jak najbardziej pożądane.
5. Ocena wartości pracy zależna całkowicie od wyników wypracowania i punktu widzenia nauczyciela. Miara bezwzględna.	5. W ocenie wartości pracy bierze się pod uwagę wysiłek ucznia, nie samo rozwiązanie, lecz również s p o s ó b rozwiązania zagadnienia. Indywidualne zabarwienie pracy wpływa na jej ocenę. Miara względna.
6. Cała praca nad językiem ucznia zmierza do wyrobienia stylu książkowego. Nauczyciel lub książka dostarczają wszelkich środków wyrażania się.	6. Celem wykształcenia językowego — wyrobienie stylu rzeczowego. Środków wyrażania się dostarcza zetknięcie z rzeczą samą.
7. Ostatecznym wynikiem pracy — wyrobienie stylu odświętnego (Fassadenstil).	7. Dążenie do jasności, prostoty i rzeczowości. („Höchste Zweckmassigkeit ist höchster Stil").

A. F e r r i è r e o n a u c z a n i u o r t o g r a f j i.

Do zastanowienia się nad kwestją obecnie tak aktualną skłonił wybitnego pedagoga szczególny przypadek. Przysłano mu piętnastoletniego chłopca, który wskutek przerw w nauce, spowodowanych dłuższą chorobą, pisał jak siedmio- lub ośmioletnie dziecko. Nie wierząc w skuteczność metod, przyjętych w używanych powszechnie podręcznikach ortograficznych, postanowił Ferrière wysnuć wskazówki praktyczne w tej sprawie z zasadniczych założeń „szkoły aktywnej" i poglądy swoje wyłożył w krótkim artykule p. t. *La récupération en matière d'orthographe* (L'Éducateur 1931 Nr. 4). W wywodach swoich opiera się on na czterech prawach psychologicznych. Pierwsze z nich to zasadnicza teza „szkoły aktywnej", że zakres wiadomości dziecka można rozszerzać tylko w związku z jego zdolnościami i zainteresowaniami. Wymaga to ze strony dziecka: 1. zdania sobie sprawy z celu danej czynności, 2. pragnienia osiągnięcia tego celu, 3. dobrowolnego poszukiwania środków, służących do jego osiągnięcia, 4. stwierdzenia luk w wiadomościach, stanowiących podstawę owych środków, 5. pragnienia znalezienia sposobów wypełnienia owych luk. Drugie prawo to teza, że każda czynność nowa musi się opierać na zespole czynności, zdobytych poprzednio. Stąd konieczność częstego powtarzania tych samych czynności i doprowadzenia tą drogą do takiego ich zmechanizowania, by odtwarzanie wyobrażeń wymagało jak najmniejszego wysiłku pamięci. Trzecia zasada to konieczność wypełniania wszelkich luk bezpośrednio po ich stwierdzeniu t. j. natychmiastowego przyswajania wyobrażeń, które zatarły się w pamięci. Już bowiem tresura zwierząt dowodzi, że skuteczna jest tylko taka poprawa błędów, która następuje bezpośrednio po ich popełnieniu lub co najwyżej po kilku minutach przerwy. Czwartym warunkiem skuteczności działania jest, by poprawy — z wyjątkiem pewnych przypadków szczególnych — dokonywał sam uczeń. Jeśli bowiem przychodzi pomoc z zewnątrz, ustają takie procesy psychiczne jak odtwarzanie wyobrażeń i rozumowanie. Uczeń więc powienien mieć pod ręką materjał,

któryby mu pozwolił stwierdzić istotę błędu i skupił jego uwagę na wyrazie, którego pisownia nastręcza mu trudności. Nakoniec cała praca nad doskonaleniem pisma — wyjąwszy wypracowania o charakterze spontanicznym — winna być tak zorganizowana, by w pamięci dziecka nie utrwalały się wyrazy źle napisane.

Opierając się na takich przesłankach, proponuje autor następujące sposoby postępowania przy nauczaniu ortografji: 1. Uczeń sporządza sobie zeszyt ortograficzny, podobny do zeszytów drukowanych i wciąga tam wszystkie wyrazy, których pisanie sprawia mu trudność; uzupełniając stopniowo ten spis, będzie umieszczał tam także błędy, stwierdzone w swych pracach o charakterze spontanicznym. 2. Raz lub dwa razy na tydzień odbywa się następujące ćwiczenie: wybiera się jakiś tekst drukowany, najlepiej taki, który dziecko pragnie zachować w swym dzienniczku (z geografji, historji nauk przyrodniczych i t. p.), nauczyciel dyktuje ów tekst ze swego egzemplarza, uczeń zaś ma obok siebie przykryty kartonem ten sam tekst i w razie potrzeby odkrywa karton i przepisuje stamtąd wyraz, który sprawia mu trudność, następnie kontroluje tekst przez siebie przepisany na podstawie oryginału i poprawia czerwonym atramentem zauważone błędy, wreszcie następuje poprawa nauczyciela; każde podniesienie kartonu liczy się jako 1, każdy błąd poprawiony jako $^1/_4$, każdy błąd opuszczony (poprawiony przez nauczyciela) jako 4, wówczas ilość podniesień kartonu, podzielona przez 4, łącznie z ilością błędów niepoprawionych przez ucznia, pomnożona przez 4 daje pewną cyfrę, która stanowi przeciętną każdego dyktanda; zestawiając zaś te cyfry w kilku lub kilkunastu dyktandach po sobie następujących, można stwierdzić, o ile sprawa posunęła się naprzód. 3. W razie gdy zachodzi potrzeba poprawy tekstu przez nauczyciela, jak to się dzieje np. przy wypracowaniach spontanicznych, nauczyciel podkreśla czerwonym atramentem wyrazy źle napisane, nie poprawiając ich, z wyjątkiem tych, które przerastają możliwości ucznia, uczeń zaś na podstawie swojego zeszytu ortograficznego lub słownika drukowanego poprawia błędy; w razie opuszczenia któregoś z nich nauczyciel każe mu szukać powtórnie rozwiązania i dopiero po tej ponownej poprawie dobrze będzie przepisać jeszcze raz w całości zdania poprawione. W ten sposób dziecko przyzwyczai się szukać pomocy w swym zeszycie ortograficznym lub słowniku także podczas pisania wypracowań spontanicznych, ilekroć nastręczy mu się jakaś trudność z zakresu ortografji, natychmiastowe zaś wypełnianie luk, jak już wyżej zaznaczono, jest jednym z najważniejszych warunków skuteczności całej pracy.

Wymienione uwagi, odbiegające w wielu punktach od zwyczajów dotychczas przyjętych (np. podkreślanie błędów), przesłał F e r r i è r e drugiemu wybitnemu pedagogowi współczesnemu D e c r o l y' e m u oraz kierownikowi eksperymentalnej szkoły powszechnej w Genewie, R. D o t t r e n z o w i. Pierwszy z nich w odpowiedzi swojej zwrócił przedewszystkiem uwagę, że niedomagania w zakresie ortografji mają bardzo często głębokie podłoże psycho-fizjologiczne i od jego zbadania należałoby zaczynać wszelkie reformy w tej dziedzinie, co się zaś tyczy metod, proponowanych przez Ferrière'a, uznał je w normalnych warunkach za pożyteczne, byle nie wymagać odrazu zbyt wiele i pozostawić też trochę samemu czasowi. Nie godzi się tylko D e c r o l y z podkreślaniem błędów, które toruje często drogę czysto mechanicznej poprawie i wyżej stawia zaznaczanie błędów tylko na marginesie, które zmusza ucznia do samodzielnego wyszukiwania błędów w tekście. Nadto jest on, mimo

wszystko, zwolennikiem grupowania trudniejszych wyrazów i zwrotów w pewien system, jaki spotykamy często w podręcznikach ortograficznych drukowanych. Drugi z wymienionych pedagogów uznał metody Ferrière'a za wykonalne tylko w nauce indywidualnej, zbyt zaś trudne do przeprowadzenia w nauce zbiorowej. Omawiając te głosy, podkreśla Ferrière, że każda nauka zbiorowa musi się liczyć z wymaganiami psychologji, które mają zastosowanie tak w życiu psychicznem jednostek jak zbiorowości. Przedewszystkiem zaś przestrzega autor przed przecenianiem w nauce ortografji prawideł logicznych i drukowanych podręczników ortograficznych, które ze względu na swój charakter systematyczny zawierają wiele materjału zupełnie zbędnego dla dziecka. Zresztą przyznaje autor, że kwestja nauczania ortografji jest jeszcze daleka od swego ostatecznego rozwiązania. W obecnej chwili można jedynie mówić o „prawidłach gry" t. j. ogólnych zasadach, wysnutych z psychologji dziecka i lingwistyki, na których będzie można dopiero oprzeć metody szczegółowe postępowania przy nauczaniu ortografji.

Kto ma poprawiać prace piśmienne?

Za dobry środek przeciwdziałania staremu zwyczajowi „pisania o niczem" trzeba uznać próbę oparcia prac piśmiennych na materjale, zaczerpniętym z różnych dziedzin wiedzy, jak to znów zaproponował Schneider, a wielu jego zwolenników zastosowało w praktyce. W związku z tem J. Richter w artykule *Ausdrucksbildung als Gesamtaufgabe der höheren Schule.* (Monatsschrift f. höhere Schulen. Z. 6/7, str. 424—441) podejmuje kwestję, kto ma takie prace poprawiać, nauczyciel języka ojczystego, czy specjalista danego działu wiedzy. Autor uważa, że każdy przedmiot wymaga znalezienia odpowiedniego wyrazu, o tem zaś, czy dany wyraz odpowiada danej treści, może najlepiej wyrokować specjalista. Dlatego też należałoby poprostu rozdzielić prace piśmienne na różne przedmioty nauczania, na lekcjach zaś języka ojczystego uczyć przedewszystkiem języka, poprawności gramatycznej i stylowej i stwarzać w ten sposób ogólne podstawy wyrażania się. Czynienie z języka ojczystego propedeutyki naukowej różnych przedmiotów jest przeżytkiem dawnej retoryki, która uczyła sposobów ujmowania różnej treści w jak najodpowiedniejszej formie. Dziś każda dziedzina wiedzy ma swoją własną problematykę i swoje własne metody i szkoła średnia musi wyciągnąć z tego stanu rzeczy konieczne wnioski.

Recenzje i sprawozdania.

Edmund Chodak. *Dydaktyka i metodyka języka polskiego.* Część I. Pierwszy rok nauczania. M. Arct, Warszawa 1930.

We wstępie swej książki zapoznaje nas E. Chodak ze stosunkiem mowy dziecka do jego sposobu myślenia. Oczywiście, sięgnąć tu trzeba było i do wieku przedszkolnego, do zawiązków tego stosunku, do stadjum myślenia dziecka, które zwykło się nazywać synkretycznem i realistycznem, a które widoczne jeszcze jest i u dzieci na I i II stopniu nauczania w szkole powszechnej. Typ myślenia egocentrycznego, tak różny od sposobów mówienia dorosłych, odbija się i w mowie dzieci jeszcze w wieku 7—8 lat, stąd też trudno im wyrażać się objektywnie i liczyć się z tem, że myśli ich mogą czy muszą mieć wartość społeczną. Następuje stopniowo to przejście do mówienia uspołecznionego drogą ćwiczeń przy uwzględnieniu tych samorzutnych wypowiedzi dziecka, w których ono wyraża równoczesne zainteresowanie w kierunku przekonania drugich i powiadomienie ich o swoich przeżyciach.

Tak zasadnicza sprawa synkretyzmu myślenia i dostosowanie do niej ćwiczeń w mówieniu, by umysły dzieci stopniowo kierować ku rozumowaniu formalnemu, by przezwyciężenie egocentryzmu zarazem stało się punktem wyjścia na szerokie wody współżycia socjalnego — oto założenia bio-psychologiczno-społeczne, z któremi książka E. Chodaka krytycznie nas spoufala.

Szerokie oczytanie autora w zagadnieniach procesów mowy jako funkcji bio-socjologicznej i psychologicznej człowieka uwydatniło się w przeprowadzeniu wywodów o powstawaniu mowy, o mowie ruchów, gestów i mimiki (mowa mimiczno-somatyczna) oraz o ważnem zagadnieniu myślenia językowego, którego odpowiednikami są znaki wyrazowe, części składowe mowy słownej (języka). Dla nauczyciela szkoły powszechnej jest tu może główny punkt oparcia w zrozumieniu istoty mowy w dynamicznym jej postępie, który towarzyszy rozwojowi skojarzeniowo-refleksyjnej działalności dziecka, Nie nauczyciel uczy mowy, lecz kształci ją sobie dziecko, a zmusza je do tego otoczenie społeczne, wśród którego mu żyć wypadło, a którego życie szkolne jest dopełnieniem, bodajże bardzo istotnem — z tej racji, że szkole przypadła rola normalizowania mowy potocznej, podciągania jej do wyżyn języka ogółu wykształconego, języka kulturalnego.

W metodyce przyswajania wyrazów i zdobywania zasobów słownikowych ze strony dziecka nie może być ominięta ta strona pracy polonisty, która kieruje inteligencją spostrzegania. Odbijające się w psychice dziecka zjawiska świata fizycznego, ośrodka społecznego i świata jego przeżyć wewnętrznych, kojarzyć się muszą trafnie z wyobrażeniami językowemi, by stać się treścią wyrazu, jego wyobrażeniem znaczeniowem czyli semazjologicznem,

Zarówno w systemie Montessori jak niemniej i u Heleny Parkhurst kładzie się nacisk na wytworzenie u dzieci drogą żmudnych ćwiczeń umiejętności znakowania, t. j. dobierania właściwych wyrazów do oznaczania przedmiotów w otoczeniu bliższem i dalszem dziecka lub też przedmiotów na licznych ad hoc stosowanych obrazach. Za znakowaniem przedmiotów postępuje oznaczanie cech, jakości i stosunków, do których ujmowania naginać się musi umysł dziecka. Wzajemnej łączności i wpływom na siebie wyobrażeń pozajęzykowych i językowych (złożonych z wyobrażeń słuchowych i wymawianiowych), a nadto pozostającym z niemi w związku wyobrażeniom graficznym wyrazu, poświęca autor wiele uwag, demonstrując na str. 28 wykresem graficznym tak podstawowy w rozwoju intelektualnym człowieka związek skojarzenia psychicznego między wspomnianemi grupami wyobrażeń. Szersze potraktowanie tego zagadnienia znaleźć może nauczyciel w *Zarysie językoznawstwa ogólnego* St. Szobera (Wyd. Tow. Miłośników Jęz. Polskiego, Z. 1. 1924). E. Chodak stara się ująć sprawę ze stanowiska dydaktyki i przyznać trzeba — potrafił w sposób zwięzły i przejrzysty przeprowadzić analizę myślenia językowego, będącego zdobyczą umiejętnie prowadzonej pracy nad językiem w szkole, a nadto uwzględnił autor i analizę towarzyszących temu myśleniu procesów psychicznych, związanych z poszczególnemi dziedzinami mowy, jak słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie. Za zbyteczne uważamy tu uzasadniać, że nierozgraniczanie tych sfer w sposób umiejętny w założeniach dydaktycznych nauczycieli, prowadzi na manowce werbalizmu, przyczem tradycyjne nawyki doprowadzają do tak opacznego ujęcia rzeczy, że dziecko widzi świat żywych dźwięków mowy przez pryzmat liter i ich połączeń w łańcuchy zgłosek i wyrazów, gdyż do analizowania żywej mowy i jej składników nie było umiejętnie i systematycznie zaprawione.

W rozdziałach IV i V znajdujemy przegląd elementarzy polskich, historycznie ujęty oraz krytyczny przegląd metod nauki czytania i pisania. Słusznie uwydatniona tu została rola, jaką odegrał w swoim czasie Promyka *Elementarz dla samouków* i jego *Obrazkowa nauka czytania i pisania*, jako że obie te książki stanowiły pewien przełom w rozwoju podstaw czytania i pisania. Zarówno metoda Promyka jak i współczesna M. Falskiego znalazły szczegółowe omówienie w dalszym rozbiorze metod czytania: syntetycznych, analityczno-syntetycznych i analitycznych. Wywody autora, dotyczące procesu czytania i nauki tej tak ważnej czynności intelektualnej, mają pierwszorzędne znaczenie dla nauczycieli. W praktyce szkolnej bardzo często po przejściu okresu czytania mechanicznego zbyt mało wykonywa się ćwiczeń w kierunku powołania kojarzeń wyrazów drukowanych czy pisanych z ich stroną wymawianiowo-słuchową, poprzestaje się natomiast na rozumieniu wyrazów jako znaków przedmiotów, a więc uprawia się przeważnie symbolikę znaczeniową. Dziecko, dochodzące przez ćwiczenia do automatyzacji czynności czytania i pisania, jest skłonne stale raczej uważać wyraz na papierze czy w książce za refleks wyrazu fonetycznego niż za obraz przedmiotu, który przedewszystkiem dać mu jest w stanie rysunek prędzej niż wyraz. Podkreślić musimy jako wartościową stronę dydaktyki E. Chodaka, że autor w analizie procesów czytania i pisania bardzo szeroko i metodycznie uwzględnił zagadnienia z fonetyki, opierając się na naukowej podstawie badań współczesnych w tej dziedzinie, wskutek czego nauczyciel z odpowiednim kursem przygotowania może tu uzyskać wiele cennych i niezbędnych instrukcyj. W rozdziale VII, traktującym o procesie oraz nauce pisma i pisania, mamy szereg

bystrych i krytycznych uwag o genezie i rozwoju pisma jako dźwigni i narzędzia kultury ludzkiej, przejście od grafiki do pisowni oraz charakterystykę dziedziny pisowni jako podstawy zdobycia umiejętności trafnego posługiwania się pismem w życiu codziennem, wreszcie szereg wskazówek praktycznych dla nauczania pisania w szkole powszechnej w związku z rozwojem myślenia i przyswajania sobie wiadomości z języka ojczystego. Rozwój i kształcenie mowy dziecka — jako problem związany z pracą wychowawczą szkoły, a stanowiący już całokształt zadań, będących do osiągnięcia przez racjonalne nauczanie języka ojczystego — oto podsumowanie ogółu wywodów autora (Rozdz. VIII), syntetyczne ujęcie rozważań, z któremi czytelnik tej książki obcował i metodykę pracy polonistycznej pogłębiał. Charakterystyka umysłowości dziecka w wieku od 7—9 lat, a zatem uczniów na poziomie I—III oddziału szkoły powszechnej, ujęta tu została z punktu widzenia stosunku wzajemnego ucznia do nauczyciela we współpracy szkolnej. Bardziej praktycznie uwzględnione zostały wskazówki do postępowania z systemem ćwiczeń, posuwających naprzód rozwijanie mowy, niż to np. spotykamy w dydaktycznych zagadnieniach R u s k a tej samej materji dotyczących. Autor wysuwa postulaty: a) kształtowania krótkich wypowiedzi, b) pracy nad słownikiem dziecka, c) rozmowy (sprawozdania) na temat wykonanej przez dzieci pracy, d) opowiadania dzieci o własnych spostrzeżeniach i przeżyciach, e) opisów i opowiadania na podstawie obrazków, f) czytania dzieci, g) wyuczania pamięciowego wierszy, h) wypracowań językowych pisanych, i) opowiadania nauczyciela. Zakończenie ,,Dydaktyki" stanowią wyjaśnienia i wskazówki metodyczne do elementarza autora p. t. ,,Moja pierwsza książka".

Całość książki zaleca się jasnym i przejrzystym wykładem, nagromadzeniem ostatnich słów wiedzy o zagadnieniach w nauczaniu języka najbardziej istotnych i zasadniczych. Bezwzględnie w tej części I. ,,Dydaktyki i metodyki języka polskiego" ma się do czynienia z podstawami, na których system dydaktyki i metodyki nauczania polszczyzny w całym jednolicie pojętym okresie kształcenia ogólnego konsekwentnie można budować.

Teofil Szczerba.

Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dniach 6 i 7 czerwca 1930 roku w 400 setną rocznicę urodzin Jana Kochanowskiego. Przygotowany pod redakcją Maksymiljana Tazbira, sekretarza Zjazdu. Warszawa—Lwów 1931. Książnica-Atlas, str. 172.

Prace Drugiego Zjazdu Polonistycznego, zebrane w świeżo wydanym tomie, idą w dwóch zasadniczych kierunkach: jeden to referaty, związane z projektem nowego programu naukowego, względnie z istniejącemi już programami, drugi to instruktywne referaty na temat: Jak uczyć mówić, czytać i pisać po polsku. Niezależnie od tych dwóch grup wydzielić trzeba z ogólnej liczby 20 referatów, dwa, związane z jubileuszem Kochanowskiego, wykład prof. Z. Ł e m p i c k i e g o: *Polska i polskość w nauczaniu polskiego,* ogłoszony tu tylko w tezach (drukowany w całości w ,,Przeglądzie Współczesnym" i oddzielnie, a omówiony w 3 nr. ,,Polonisty"), oraz końcowe, ideologiczne przemówienie A. E. B a l i c k i e g o: *Stanowisko polonisty w szkole.*

W grupie pierwszej, „programowej", najwięcej miejsca poświęcono szkole średniej ogólnokształcącej. W referacie zbiorowym warszawskiej sekcji polonistycznej T. N. S. W., omawiającym nowy projekt programu nauczania języka polskiego na stopniu najniższym, referentka p. W. Kwaskowska z uznaniem podkreśla nowe sformułowanie celów nauczania, wysuwające na plan pierwszy naukę mówienia, zgodnie z zasadniczemi postulatami szkoły pracy i z chęcią ich przyswojenia. To też zdziwić może zakwestjonowanie nieco niżej (str. 25) pogadanek „na tematy ogólne, społeczne, estetyczne, narodowe i państwowe", skoro przecież właśnie one spełniają zasadnicze założenie szkoły pracy („szkoła dla życia"), punktem zaś wyjścia mogą być (poza czytanką) także wydarzenia z życia szkolnego, uroczystości szkolne, samorząd klasowy i t. p. Usterki projektu — czy też pewne jego niedociągnięcia czy niedomówienia — wynikałyby, zdaniem referentki, z chęci zrównania programu gimnazjum niższego z programem wyższych oddziałów szkoły powszechnej. Wprawdzie p. Kwaskowska wyrzeka się bliższego rozpatrywania tej kwestji, jednak nie może się powstrzymać przed wyrażeniem swych wątpliwości co do realizacji zasady jednolitości szkolnictwa polskiego, rzucając niewiele mówiące zdanie, że „wyższe oddziały szkoły powszechnej zmierzają ku zamknięciu nauki, a niższe klasy szkoły średniej ku jej otwarciu" (str. 23), jakgdyby każdy kurs nauki szkolnej, każdy dział wiedzy czy stopień nie był równocześnie zamknięciem jednych, a otwarciem nowych zagadnień. Przekonywającem natomiast jest przedyskutowanie rozkładu gramatyki w poszczególnych klasach, zwłaszcza kwestja częściowego przesunięcia trudnej dla młodzieży głosowni z kl. II (VI) do III (VII), jak również poruszenie zagadnienia związku nauki gramatyki z nauczaniem czytania i pisania, czego projekt nie rozstrzyga.

— Całość programu — kończy referentka — robi wrażenie, że wyrósł z życia, dostosowany jest do życia (może — wobec zalet projektu — należało stwierdzić to bardziej kategorycznie?)... znać w nim dbałość o wytworzenie tej psychologicznej atmosfery bezpośredniości między dzieckiem a nauczycielem, do czego tak specjalnie nadaje się pod każdym względem nauczanie języka ojczystego" (str. 31).

Znacznie obszerniej omówiony został przez lwowską sekcję T. N. S. W. program nauczania na stopniu średnim, przyczem materjału dostarczyła referentom praktyka szkolna. Omawiając lekturę podstawową, dr. R. Skulski kwestjonuje jedynie lekturę *Ogniem i mieczem* w kl. IV. nie w tym jednak stopniu, co w artykule drukowanym w „Muzeum" (1929, III), pozostawiając jako kwestję otwartą ciekawy pomysł zastąpienia arcydzieła sienkiewiczowskiego powieścią specjalnie dla młodzieży na tym poziomie napisaną przez któregoś z naszych współczesnych pisarzy. Dodajmy, że wątpiącego o możliwości realizacji tego pomysłu przekonaćby powinny świetne rezultaty próby zainteresowania współczesnych twórców „literaturą dla młodzieży", zebrane w czterech tomach wypisów Balickiego i Maykowskiego. Trafnością swoją uderza również projekt przesunięcia lektury Odyssei z kl. V do IV, skoordynowanie bowiem obu epopei Homera dałoby, zdaje się, o wiele pełniejsze rezultaty, zwłaszcza że w praktyce szkolnej z obu utworów czyta się bardzo niewiele.

Omawiając lekturę uzupełniającą, dr. J. Zaleski proponuje przeprowadzenie rewizji w duchu jej znacznego zmodernizowania przez powiększenie jej wykazu o szereg utworów, „które tętnią pracą i czynem ofiarnym ludzkim, ideą miłości świata i człowieka, oraz radosnym, twórczym optymizmem".

Wykaz, w którym zakwestjonowaćby można jedynie wartość estetyczną niektórych z podanych utworów, czy nie mógłby być rozszerzony o taką np. *Ludzkość* Goetla, wymienionego zresztą również?

P. St. Wilk, omawiając naukę o języku, proponuje (niezgodnie z zasadą szkoły jednolitej) przeniesienie do kl. IV ,,nauki o zdaniu", zaś w kl. V domaga się dla ,,najwdzięczniejszego działu w całej nauce o języku", t. j. semantyki, oddzielnej (piątej) godziny. Autor myli się jednak, pisząc, że 3-ma godzinami tygodniowo operuje nauczyciel tylko w typie klasycznym, ta sama ilość godzin przypada w kl. V (podobnie jak w VI) także w typie matematyczno-przyrodniczym.

Nie miejsce tu na omawianie teoretycznych podstaw referatu dr. J. Sandla o ćwiczeniach stylistycznych na stopniu średnim, których zadaniem jest — wedle autora — kształcenie żywego stylu, do czego służyć ma nie wyłącznie lektura, ale przedewszystkiem żywy, gromadny język klasy. Krótki a treściwy referat dr. M. Stećkowa o wypracowaniach piśmiennych, wysuwający jako ich cel zasadniczy ,,wyrobienie w uczniach przeciętnej biegłości w poprawnem wyrażaniu za pośrednictwem pisma myśli z zakresu dostępnych i przyswojonych przez uczniów pojęć" kończy cykl prac, związanych z nauczaniem języka polskiego na stopniu średnim.

Poniekąd przeciwieństwem wyżej omówionych referatów z ich ,,życiowemi" i praktycznemi celami, z ich nastawieniem na bezpośredni kontakt szkoły z życiem, jest zbiorowy referat krakowskiej sekcji T. S. N. W. w sprawie programu dla klas wyższych, przedstawiony na zjeździe przez prof. L. Skoczylasa. Referent jest stanowczym przeciwnikiem przewagi intelektualizowania w omawianiu zjawisk literackich (nietylko w szkole), w miejsce którego domaga się emocjonalnego stosunku do dzieł, poznawanych w szkole. W myśl tego założenia (,,autora trzeba kochać") żąda usunięcia zarówno nauki historji literatury, jak studjum kultury polskiej na lekcjach polskiego, a nie widząc możności kompromisu między kursem historyczno-literackim a bezpośredniem zetknięciem się młodzieży z dziełem i jego twórcą, ,,nawet przy zwiększonej liczbie godzin języka polskiego", domaga się nadto znacznej redukcji zarówno lektury podstawowej, jak uzupełniającej. Rzecz prosta, że przy takiem pojmowaniu sprawy w wykazie lektury, proponowanym przez sekcję, odpadłyby nazwiska pisarzy, mających jakoby tylko historyczno-literackie znaczenie (jak Rej, Szymonowic, Morsztyn, Konopnicka (?), Tetmajer (?) i i., a z dzieł takie, jak Farys (?) Beniowski (?) Irydjon (?)... W dziale lektury uzupełniającej, jak i w podanych dalej ,,celach nauczania", projekt krakowski zbacza jednak do pewnego stopnia w kierunku kompromisu, przesuwając np. wymienione dzieła autorów z lektury podstawowej do uzupełniającej, co wywołuje wrażenie dysproporcji między śmiało postawionemi założeniami a ich ewentualną realizacją. Pomijając pewne niejasności, które należałoby sprostować (np. Żeromski należy do pisarzy ,,podstawowych" według listy na str. 54, a brak go w wykazie dzieł na str. 55, jest w lekt. uzupełn. na str. 56), lub takie dowolności, jak dla przykładu: Farys w lekturze uzupełn., a *Konrad Wallenrod* w podstawowej, zakwestjonować chyba należy redukcję lektury uzupełniającej (wybór rozpraw bardzo dowolny!), skoro była ona i zapewne będzie — jeśli ma być naprawdę lekturą uzupełniającą — możliwie obszerna, uwzględniając przytem zainteresowania i zamiłowania uczniów i pozwalając na indywidualizowanie lektury, na pracę grupową i t. p. Zdaje się, że o wiele racjonalniejszem od obcinania lektury uzupełn. (zmiany w projekcie są minimalne i nieistotne)

byłoby jej zrewidowanie w duchu postulatów, jakie dla klas IV i V wysuwa dr. J. Zaleski[1]).

Referat p. K. Sosnowskiego o nauce języka polskiego w szkołach średnich zawodowych domaga się upodobnienia do pewnego stopnia programu tych szkół do programu gimnazjum typu matematyczno-przyrodniczego i walczy — jakże słusznie — o to, by nauki języka polskiego nie podporządkowywać ,,celom zawodowości'', lecz by zachowała z uwzględnieniem charakteru szkoły zawodowej cechy przedmiotu ogólnokształcącego.

Z referatów, omawiających naukę języka polskiego w semnarjach nauczycielskich, jeden (dr. A. Skulskiej) chce pewnych zmian w kierunku zrównania programu seminarjów z gimnazjalnemi, a także wcielenia do programu pisarzy współczesnych (Staff, Zegadłowicz, Lechoń), drugi (p. J. Dańcewiczowej) omawia naukę gramatyki. Najdalej idzie trzeci z prelegentów p. Julj. Saloni, gdyż proponuje gruntowną przebudowę programu, wysuwając obok zasady aktualizacji i ścisłej korelacji z innemi przedmiotami nauczania (zwłaszcza z historją) postulat zwartego systemu kształcenia, opartego na dwóch zasadniczych, materjalnych celach dydaktycznych: osiągnięcia sprawności w mówieniu i pisaniu. W konsekwencji takiego stanowiska autor żąda w pierwszych latach nauki przewagi ćwiczeń w mówieniu i pisaniu nad lekturą, którą znów ujmuje inaczej, niż to czyni program: w miejsce genetycznego układu lektury tworzy fragmentaryczne cykle utworów, przyczem dzięki przekonywającej argumentacji udziela się czytelnikowi wiara autora, że ,,rewizja taka doprowadzić musi do wyników: wyrwie naszą szkołę z duszącej atmosfery nudy i przymusu, a postawi na pierwszem miejscu to, co najważniejsze: życie (str. 83)''.

Referat p. J. Saloniego w stosunku do dotychczasowego programu najbardziej radykalny, ale też najwyraźniej uwzględniający postulaty kształcenia i wychowywania, stanowi dobre przejście do drugiego cyklu prac na temat: jak uczyć mówić, czytać i pisać po polsku? Otwiera go referat dr. Wł. Szyszkowskiego ,,Najpilniejsze postulaty nauki języka polskiego wszkołach średnich''. Postulat wszechstronnego rozwoju sił duchowych młodzieży, zapewnienia jej swobody wypowiedzenia się, liczenie się z jej indywidualnemi cechami, a nadto z całem jej zróżnicowaniem pod względem regjonalnym, społecznym, nawet narodowym, poznanie jej psychiki na różnych szczeblach rozwoju, usunięcie bezdusznej logistyki z podstaw nauczania, krótko mówiąc liczenie się ze strukturą psychiczną młodzieży, a także uczynienie z języka polskiego skutecznego narzędzia w osiągnięciu zasadniczego celu szkoły, jakim jest wychowanie i wykształcenie pełnego człowieka — oto wytyczne referatu dra Szyszkowskiego.

Bardziej szczegółowe kwestje omawiają inne prace. Więc przedewszystkiem wykład dr. Juljusza Balickiego, dający jasno skrystalizowany, a zarazem pełen polotu obraz nauczania na stopniu średnim. Z bogatego materjału instrukcyjnego, jaki zawiera ten referat, wymieńmy choćby tylko kapitalne omówienie lektury *Ogniem i mieczem* (jedno z cięższych zagadnień metodycznych) w kl. IV. Dając czytelnikowi opracowanie szkolne tego dzieła metodą ,,syntetyczną'', zgodnie z zasadami psychologji strukturalnej, a za-

[1]) Zaznaczyć trzeba, że zjazd przyjął wniosek niezgodny z duchem referatu, oświadczając się za ,,harmonijnem połączeniem lektury z historją literatury'' (według protokółów na str. 165).

razem z najnowszym prądem pedagogicznym, „pracą pod kierunkiem", stanowi jej samoistną, oryginalną odmianę, wyrosłą na gruncie rodzimym.

Wykład dra Balickiego uzupełnia poniekąd brak referatu na temat: jak czytać na stopniu wyższym?, gdyż referat dr. Fr. Bielaka uwzględnia tylko naukę mówienia i pisania na tym stopniu, referat zaś dr. J. Gołąbka i koreferat p. J. Bilińskiego dają wskazówki (wyrosłe już z nowego projektu programu), tyczące się nauczania na stopniu niższym.

Jeśli spojrzeć na całość książki pod kątem bieżących zainteresowań polonistów, uderzy w tem janusowem obliczu Zjazdu różnica dwóch zasadniczych momentów: jeden to pełna niepokoju, dręcząca troska o przyszły program, o takie czy inne rozłożenie materjału, o taki czy inny wymiar lektury — drugi to spokojnie patrząca w przyszłość wiara w zwycięstwo mimo piętrzących się trudności, widząca je w opanowaniu nowoczesnych metod nauczania, w zbliżeniu szkoły do życia i w podporządkowaniu nauki szkolnej celom kształtowania i wychowania pełnego człowieka i nowego społeczeństwa.

Adam Szczerbowski.

Manfred Kridl. *Literatura polska wieku XIX.* Część V. Główne prądy literatury europejskiej — okres pozytywizmu. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie, 1931.

Książka M. Kridla wespół z zapowiedzianym tomem II o „Młodej Polsce" wypełni najboleśniejszą lukę, jaka istnieje w tym dziale podręczników do użytku szkolnego. Jest ona nieocenionym wprost nabytkiem dla nauczyciela, który daremnie miota się po różnych „literaturach", starając się skupić i uporządkować pewną ilość szczegółów, niezbędnych z punktu widzenia programu.

Podręcznik obejmuje obszerny ustęp o głównych prądach i najwybitniejszych przedstawicielach literatury europejskiej w epoce poromantycznej we Francji, Anglji, Niemczech, Skandynawji, a nawet, tak zasadniczo i programowo lekceważonej u nas przez wszystkich historyków literatury, Rosji.

Ten wstęp, obejmujący 80 str. druku, pozwala uczniowi czy nauczycielowi zorjentować w mnogości zjawisk życia literackiego Europy w tym okresie, jest wspaniale podmalowanem tłem, na którem czytelnik ówczesne życie literackie Polski ujmie jako organiczną cząstkę przemian w całokształcie ruchu umysłowego Europy.

Uwzględniając następnie swoiste warunki życia polskiego po upadku powstania styczniowego, omówił autor przedstawicieli powieści polskiej w epoce pozytywizmu (Prusa, Orzeszkową Dygasińskiego, Sienkiewicza), poezji (Asnyka, Konopnicką) i dramatu (Blizińskiego).

Zbyt znane są zalety podręczników Kridla, uwidocznione już w tomach, obejmujących literaturę romantyczną, by je tutaj przypominać. Ten tom różni się od poprzednich może większą celowością w układzie materjału, pominięciem wszelkich rzeczy nieistotnych a rozpraszających uwagę czytelnika. Sam dobór tekstów i pisarzy jest określony raczej przez program, niż przez autora podręcznika. Chciałoby się upomnieć jednak o krzywdę A. Świętochowskiego, którego godziłoby się chyba potraktować narówni z Prusem, Orzeszkową, nie na marginesie rozważań zasadniczych. Niezależnie od działalności publicystycznej Świętochowskiego, której też więcej miejsca możnaby poświęcić, należałoby uwzględnić jego działalność ściśle literacką. Zresztą autor skrupulatnie stara się przystosować do programu ministerjalnego, co niezawsze pozwala mu na należyte potraktowanie rzeczy ważnych i istotnych.

Wszystkie jednak podręczniki z literatury w. XIX M. Kridla, przystosowane tak idealnie do programu i obowiązującej metody heurystycznej, stały się, niestety, wbrew intencji autora podręcznikiem nietyle dla ucznia, ile — nauczyciela. Uczeń skarży się, że nic w nich znaleźć nie może. Tłumaczy się to, oczywiście, brakiem gotowych sądów, któreby można ryczałtem opanować pamięciowo. Są natomiast „poloniści", którzy czytają uczniom pytanie po pytaniu z podręcznika p. Kridla w błogiej nadziei, że ich rola na tym popisie gramofonowym się kończy. Podręcznik więc, który miał pobudzić i ożywić pracę umysłową zarówno ucznia jak i nauczyciela, wyręczając ich w pracy, wpływa usypiająco na inicjatywę indywidualną. Nie można winić o to, oczywiście, p. Kridla, sądząc jednak z praktycznych zastosowań tej metody, jest tu niemało rzeczy do przemyślenia i do dyskusji. Niezależnie jednak od wszelkich zastrzeżeń metodycznych, praca p. Kridla nad literaturą polską w. XIX jest wręcz pomnikową i należałoby życzyć jak najrychlejszego wykończenia całości dzieła.

Jan Nepomucen Miller.

Roman Kubiński: *Mała gramatyka języka polskiego*, Wydaw. Zakł Nar. im. Ossolińskich, 1929, str. 72.

Współautor *Gramatyki języka polskiego* świetnego wprost podręcznika nauki o języku dla klas średnich i wyższych, Roman Kubiński dał szkole powszechnej i gimnazjum niższemu niemniej wartościowy podręcznik — *Małą gramatykę jęz. polskiego*. Obydwie te książki oparte są na najnowszym poglądzie na cel nauczania gramatyki w szkole: ma ona dać podstawowe wiadomości o mowie i opis zjawisk językowych, ubocznie tylko służąc sprawie poprawności językowej, którą osiąga się innemi ćwiczeniami, bardziej wydatnemi, niż suche i nudne reguły gramatyczne. Mimo to, szczególnie „Mała gramatyka języka polskiego", nie lekceważy tej roli normatywnej gramatyki i daje np. bardzo celowe wyjaśnienia gramatyczne niektórych kwestyj ortograficznych. Ale w ręku nauczyciela, który gramatykę pojmuje jako teorję mowy ludzkiej i widzi w niej system opisowo-wyjaśniający, czem jest nasza mowa w swojej budowie wewnętrznej, *Mała gramatyka języka polskiego* również doskonale odpowie swojemu zadaniu. Ustala ona przedewszystkiem zakres materjału z nauki o języku, który może sobie przyswoić młodzież w szkole powszechnej i propedeutycznie w gimnazjum niższem. Przyglądając się bliżej temu materjałowi, trzeba stwierdzić, że podano rzeczywiście wiadomości o mowie najbardziej podstawowe i to w formie bezwzględnie dla umysłu dziecka przystępnej. Sprawdziłem doświadczalnie, posiłkując się drugi rok omawianym tutaj podręcznikiem, że zainteresowania młodzieży dla gramatyki jako systemu opisowo-wyjaśniającego, czem jest nasza mowa, są większe, niż dla partyj jej normatywnych.

Gdyby choć w kilku słowach podkreślić szczególne zalety podręcznika, to już przy nauce o głoskach należałoby podnieść doskonały opis narządów mownych i omówienie upodobnienia głosek jako praktyczne niejako zastosowanie teoretycznych wiadomości o głoskach. Umiejąc sobie wyjaśnić zjawisko żywej mowy, że głoski ubezdźwięczniają się lub udźwięczniają, dzieci zrozumieją, dlaczego uczyły się o podziale „głosek pod względem dźwięczności. W dawnych podręcznikach dla dzieci klasyfikację głosek podawano raczej z miłości do wiedzy. Bardzo przystępnie podany jest w podręczniku podział znaczeniowy wyrazów: punktem wyjścia jest zdanie, w którem widać wzajemne ustosunkowanie znaczeń i niema już określeń, zrozumiałych dla ludzi doj-

rzałych umysłowo, ale niedostępnych dla dzieci w rodzaju określenia, ,,że przysłówek oznacza cechę cechy". W nauce o fleksji, która najwięcej przysłużyć się może poprawności językowej, za bezwzględnie pożyteczny uważam paragraf, traktujący pozornie o kwestji trudnej, a wyjaśniający dobrze pochodzenie takich przysłówków jak *znagła, zgłupia, dobrze, źle* (pozostałości dawnej rzeczownikowej odmiany przymiotników). Również przystępnie usiłowano wyjaśnić znaczenie niektórych form konjugacyjnych: co to są formy osoby, czasu, trybu; szczególnie tryb w dotychczasowych pojęciach gramatycznych dzieci jest jakimś znakiem magicznym, o którym się często mówi, ale nie wie się, co on właściwie oznacza.

Może zbyt bezbarwnie potraktowano w podręczniku tak ciekawy i wdzięczny w nauce o języku podział o słowotwórstwie i zbyt krótko posiadający dużą wartość kształcenia formalnego rozdział o składni zdania złożonego. Ale są to drobne usterki, które przy dalszych wydaniach tej książeczki, jakie zapewne nastąpią, autor będzie mógł naprawić.

Inna kwestja, jakim oddziałom i klasom dać do rąk podręcznik, skoro przeznaczono go dla całej szkoły powszechnej i trzech klas gimnazjum niższego. Według mnie, powinno się go dać VI i VII oddziałom szkoły powszechnej i II i III klasom gimnazjalnym. Poprzedzająca te poziomy nauka gramatyki powinna tylko przygotować grunt, do którego przylgną te podstawowe wiadomości o mowie, podane w doskonałym rzeczywiście skrócie na 68 stroniczkach małego formatu. Nie idzie przecież o to, żeby ,,przejść" na kilku poziomach kilka oddzielnych podręczników: wystarczy, żeby młodzież szkoły powszechnej i gimnazjum niższego treść 68 stroniczek ,,Małej gramatyki języka polskiego" Romana Kubińskiego z r o z u m i a ł a.

T. Filipowicz.

Wielka Bibljoteka Nr. 143. S t e f a n Ż e r o m s k i : *Ludzie bezdomni.* Objaśnienia i przypisy z 2-oma portretami autora i 5-oma rycinami opracował Konrad Górski. Warszawa, I. W. ,,Bibljoteka Polska", str. 129.

Podobnie jak tomik, poświęcony ,,Syzyfowym pracom", również komentarz do ,,Ludzi bezdomnych" pióra docenta K. Górskiego, służąc przedewszystkiem zadaniom szkoły średniej, zawiera równocześnie sporo nowalij dla miłośnika twórczości Żeromskiego i przyszłego monografisty wielkiego pisarza.

Widać to już w słowniczku językowo-rzeczowym, naogół bardzo poprawnym, chociaż trafiają się w nim zarówno przykre omyłki druku jak i objaśnienia niezawsze, choć niekoniecznie z winy autora, zupełnie fortunne. By nie wyglądało to na zarzut bezpodstawny i by odrazu rozprawić się z niedomaganiami komentarza, wskażę, że ,,przesąd" w druku zmienił się w ,,porządek" (str. 14), ,,wąsąg" w nieistniejący ,,wąsig" (22), że przytoczone za ,,Słownikiem Etymologicznym" prof. Brucknera objaśnienie wyrazu ,,harować" (16) wydaje mi się bardzo problematyczne, bo wyraz zapewne z Rusi, nie z niemieckiego do nas przywędrował, że wreszcie ,,chabeta" (46) zapewne pochodzi z łacińskiego ,,hebes" (tępy, powolny), dobrze znanego w naszej gwarze żakowskiej, skąd go lud na konie przeniósł. Możnaby tutaj wskazać parę innych jeszcze drobiazgów, mało zresztą istotnych, łatwych do usunięcia w edycji następnej, całą zaś sprawę wspominam tutaj dlatego, że uważam, iż książka, dostająca się w ręce młodzieży, książka o charakterze podręcznikowym, powinna być bez zarzutu tak pod względem swej zawartości jak i jej podania.

Zaznaczyłem wyżej, iż nawet słownik daje coś czytelnikowi nieszkolnemu. Mam tu na myśli zdumiewającą wiedzę Żeromskiego w dziedzinie terminologji medycznej, nie rzucającą się w oczy podczas lektury powieści, występującą natomiast

bardzo dobitnie w systematycznem ujęciu słownikarskiem. To samo dotyczy ,,realjów", przez komentatora wydobytych z publicystyki polskiej końca ubiegłego stulecia (np. uwaga o Z. Kowalewskiej, 29), oraz cytatów biblijnych, pochodzących z dawnych przekładów, między innemi z Biblji brzeskiej. Szczegóły te i inne dowodnie ukazują, w jaki sposób na ,,Ludziach bezdomnych" odbiła się atmosfera codzienności, z jej troskami o podtrzymanie zdrowia, stosunkami z medykami (Dr. Górski mówi tutaj tylko o pociągu Żeromskiego do medycyny), z rozczytywaniem się w starych foljantach bibljoteki rapperswilskiej. Innemi słowy komentarz uzupełnia i potwierdza przeróżne szczegóły, znane nam z pięknej książki p. S. P. Noyszewskiego, niekiedy zaś uplastycznia je i konkretyzuje.

Część komentatorską ujął p. Górski dość indywidualnie, rzecby można subjektywnie, łącząc w mozaikową całość wycinki opinij cudzych, danych źródłowych, z rezultatami własnych studjów nad powieścią Żeromskiego. Za najcenniejsze zdobycze komentarza uznać trzeba bodajże uwagi o stosunku pisarza do ideologji ,,Głosu", uwagi zilustrowane trafnie dobranemi artykułami Popławskiego, Potockiego i in., dzięki czemu zagadnienie to, ostatniemi czasy z różnych stron podejmowane, otrzymuje tutaj fundament faktów. Z głosów krytyki wreszcie przytoczono, w całości niemal, przepyszne recenzje I. Matuszewskiego, p. A. Potockiego, bardzo ciekawą genealogję romantyczną Judyma z artykułu prof. Ujejskiego, i parę innych, przyczem komentator zupełnie słusznie na czoło wysunął tutaj głosy ,,czytelników", rzucające znamienne światło na rolę ,,Ludzi bezdomnych" w życiu duchowem generacji, do której należał sam ich autor.

Mimochodem wreszcie chciałbym zwrócić uwagę na pewien szczegół, któremu w komentarzu do ,,Ludzi bezdomnych" wartoby poświęcić nieco miejsca. Dr. Górski wspomina pogląd wcześniejszego biografa Żeromskiego, że Joasia jest rodzoną siostrą Madzi Brzeskiej z ,,Emancypantek" Prusa, obie bowiem są replikami dwu powieściopisarzy na ten sam żywy model. Wydawałoby mi się tedy, że gdzie jak gdzie, ale przy tej okazji wartoby przytoczyć coś niecoś materjału, precyzującego ten pogląd, a zarazem ustalającego stosunek Żeromskiego do Prusa. Miałoby to wartość i dla ucznia i dla czytelnika z poza szkoły.

J. Krzyżanowski.

Aureli Drogoszewski. *Pozytywizm polski.* Lwów. Wydawnictwo Zakł. Narod. im. Ossolińskich, 1931 r.

Rozprawka A. Drogoszewskiego jest pracą sumienną, rzeczową i ścisłą. Autor sumuje i segreguje zjawiska z idealną przedmiotowością, która chwilami wywoływać może wrażenie braku własnego stosunku do omawianych zagadnień. Mimo wszystko autor nie docenia jednak, jak się zdaje, wpływu zachodnio-europejskiego pozytywizmu na polski i nie wychodzi naogół poza zakres materjału, zgromadzonego przez Chmielowskiego. Od nowszych prac o pozytywiźmie polskim należałoby oczekiwać bardziej źródłowych badań, dotarcia do tego bujnego życia myśli, zbudzonej ze stuletniej drzemki, jak to czyni np. K. Wóycicki w swej *Walce na Parnasie.*

Dopiero na podstawie tak zgromadzonego materjału z pierwszej ręki można będzie sobie pozwolić na uogólnienia, które wykroczą poza utarte sądy o tym przełomowym bądź co bądź okresie w dziejach umysłowości polskiej. Odnosi się wrażenie, że zasadniczo nie doceniamy dotąd zarówno pozytywizmu filozoficznego jak i literackiego. W sumiennej i rzeczowej relacji p. A. Drogoszewskiego wyczuwa się jakąś utajoną niechęć do tego ,,zniżenia lotów" i skłonność do zamknięcia rachunków strat i zysków tego okresu.

,,Wątpliwości nie ulega — pisze p. Drogoszewski — że okres ten jest już dla nas odległą przeszłością''. Niebardzo to odpowiada coprawda poprzednio wypowiedzianej tezie, że ,,puścizną jego i dziś żyjemy'' — faktem jest jednak, że w rozprawce p. Drogoszewskiego uzasadnienie znalazła tylko teza o bezapelacyjnem przedawnieniu pozytywizmu, co w żadnej mierze nie odpowiada ani logice faktów ani współczesnym zjawiskom literackim. Choć rozprawka ta wychodzi w r. 1931, nie uwzględnia jednak wcale tych nowych nastawień wobec pozytywizmu, które przesycają całą współczesną zarówno poezję jak i krytykę polską.

Na rozprawce w niemałej mierze pomścił się spokój duchowy autora, który wyszedł z założenia, że o przeszłości można rozstrzygać na podstawie przeszłości. Tak jednak nie jest. Teraźniejszość narzuca nam pewne sądy i ustosunkowania, które spełniają rolę odkrywczą wobec faktów rzekomo dobrze znanych i ustalonych. Ponieważ zaś w chwili obecnej po pracach już nie Comte'a przecież, J. S. Milla, Buckle'a, lecz Vaihingera, Macha, Kerlera, Reiningera, W. Jamesa, C. F. S. Schillera, Deweya, Simmela, Müllera — Freienfelsa pozytywizm pogłębił się i odżył, napełniając się nową treścią żywotną, należałoby oczekiwać jakiegoś zaktualizowania tematu, jakiejś dążności do przerzucenia mostów, wyjścia poza hieratyczne ramy czasu i przestrzeni, czego, niestety, w sumiennej, lecz obojętnej niejako pracy p. Drogoszewskiego dopatrzeć się trudno.

Nie przeszkadza to oczywiście temu, że wobec braku nowszych prac z tego zakresu, jest to jedyna niemal zwięzła i przejrzysta książka, w której zarówno nauczyciel jak i uczeń znajdą niezbędną ilość wiadomości o tej po macoszemu dotąd traktowanej stacji myśli polskiej.

Jan Nepomucen Miller.

,,*Oda do młodości*'' *Mickiewicza* w inscenizacji plastycznej Zofji Nożyńskiej z muzyką Franciszki Chilewskiej.

Na inscenizację składają się cztery czynniki: deklamacja chóralna, rytmika, plastyka i ilustracja muzyczna. Słusznie podkreślają autorki, że ze względu na powagę tekstu wszelkie dekoracje, kostjumy, wogóle tło sceniczne winno być spokojne, jednolite, w niczem nie zakłócające myśli i wyrazistości wiersza.

A zatem wszystko ma na celu uplastycznienie *słowa* deklamowanego. Początek deklamuje chór, zwroty do młodości podkreśla śpiew, o ziemi mgłą zaciemnionej i zalanej odmętem gnuśności melodeklamuje solistka (lub solista), wreszcie zakończenie dość zręcznie łączy w sobie akompanjament fortepianowy, śpiew dwugłosowy i deklamację chóralną, na słowach ,,witaj jutrzenko swobody'' silnie oczywiście manifestowaną.

Rytmika jest w szczegółach niedość przemyślana. Silne akcenty słowa niezawsze godzą się z mocnemi częściami taktu (np. str. 25: ,,pryskają nieczułe lody''. Rytm wreszcie za słabo podkreśla kontrasty tekstu.

W inscenizacji plastycznej p. Nożyńskiej jest wiele prawdziwie ladnych pomysłów. Ugrupowania zespołów — jasne, ruchy zdecydowane, nietrudne a wymowne. Gdzie niegdzie przydałyby się może większe urozmaicenia, subtelniejsza polifonja ruchów.

Strona muzyczna, mimo licznych błędów w ortografji, rytmice, dość szkicowo traktowanej harmonji, zdradza niejedną myśl świeżą i w charakterystyce nastroju wiersza wcale przekonywającą.

Dr. H. Dorabialska.

Aleksander Patkowski.

Literatura a regjonalizm.

Kiedy od czasów romantyzmu, od wprowadzenia do literatury rodzimego Saint-Malo przez F. R. de Chateaubrianda i ,,nowogródzkiej strony" przez A. Mickiewicza, ,,koloryt lokalny" stał się przedmiotem zachwytu poetów i badań toeretyków sztuki, od tego czasu regjonalizm zaczął rościć pretensje do literatury. Romantyzm otworzył szeroko wrota regjonalizmowi w literaturze. Nazywano to różnie, aż dopiero w roku 1892 ukuł szeroko dziś rozpowszechnioną nazwę poeta prowansalski, Berluc-Perussis.

W badaniach literackich zainteresowanie dla ,,barwy miejscowej" występuje współrzędnie niemal z wszechstronnym jej wyrazem w twórczości artystycznej. Ale i tutaj zaważyła przedewszystkiem teorja środowiska Hipolita Taine'a i on był przewodnikiem w rozprawie z roku 1885 Bronisława Chlebowskiego na temat *Zadania historji literatury polskiej wobec etnograficznych, politycznych i umysłowych czynników jej dziejowego rozwoju.*

Mimo licznych zastrzeżeń, jakie dzisiaj wywołuje ta praca, Chlebowski pierwszy zwraca uwagę, jak po uniwersalizmie średniowiecznych, renesans budzi ,,młode stosunkowo osady: Sambor, Sanok, Jarosław, Przeworsk, Przemyśl, Tarnów, Krosno, Pilzno, Biecz, (które) szczycą się całym zastępem humanistów, poetów, teologów, lekarzów", jak następnie spłynęła łaska Boska na ruchliwych Mazurów itd. Rozsnuwa różnice ,,między procesem, odbywającym się na obszarach Małopolski i Wielkopolski, a znamionami rozwoju duchowego mazowiecko-literackiej społeczności". Pisząc podczas wojny światowej o *Poezji polskiej po r. 1863* nawraca Chlebowski do dawnych perspektyw rasowo-geograficznych i podnosi ponowną (po wieku XVI) żywotność ziem Polski piastowskiej w latach 1863—1905.

Rozwój bujny nauk t. zw. ,,antropotetycznych", zwłaszcza po wojnie światowej, geografji i socjologji — zwrócił uwagę badaczy literatury (i historji) na zjawiska regjonalne w twórczości artystycznej.

Żeromski z wielką żarliwością śledził postęp tych badań, przejęty kultem dla nauki, ,,przeczystego wysokiego jeziora w górach,

niebiosa nieskończoności otwierającego", i jej wybitnych przedstawicieli. W *Snobizmie i postępie* daje przegląd osobliwie interesujących go wyników badań językowych, etnograficznych i historycznych w stosunku do świętokrzyszczyzny. Sam w badaniach etnograficzno-językowych bierze czynny udział. Jednocześnie określa związki regjonalne ziemi z literaturą: „Teofil Lenartowicz jest poetą Mazowsza, jak Juljusz Słowacki Ukrainy, Mickiewicz Litwy, Kraszewski Wołynia, Sienkiewicz Podlasia, Adolf Dygasiński Stopnickiego Ponidzia, Tetmajer Podhala, Reymont ziemi łowickiej, Kasprowicz Kujaw".

Snobizm i postęp był niejako dopowiedzeniem literatury do obrad zjazdu, poświęconego zagadnieniom organizacji i rozwoju nauki w dn. 7—10 kwietnia 1920 roku w Warszawie. Zjazd zajął się sprawą badań naukowych Polski; podczas dyskusji nad referatami improwizował M. Limanowski: „A regjonalne różnice oblicza poszczególnych obszarów, tak indywidualnych w ciągu całej historji wieków? Małopolska miała od wieków pewną ruchliwość i intelektualną bujność, której zazdrościła jej Wielkopolska, zawsze ociężała i konserwatywna. Ruchy demokratyczne i walki o ideje zyskiwały sobie daleko szerszą podstawę na południu"... Limanowski domagał się wtedy powstania instytutu specjalnego, którego zadaniem byłoby „zsyntetyzować całą prawdę o ziemi polskiej i o mieszkańcach tej ziemi, nie omijając ani jednej nauki, ani jednej dziedziny, tak przyrodniczej, jak duchowej". Z podobną myślą nosił się w ostatnich dniach życia Władysław Orkan [1]). A Pan Szymon Gajowiec (z *Przedwiośnia)*, wzorowy urzędnik skarbowy, „poza urzędowemi pracami, które mu ogrom czasu zabierały i niezależnie od tych prac, prowadził po nocach swą własną robotę. Pisał książkę o Polsce nowożytnej, o Polsce niezależnej od romantyków, mistyków, wieszczów, proroków, socjalistycznych i reakcyjnych dyktatorów papierowych i wszelkiego rodzaju gadułków". W tej chwili zamiary te realizuje Polskie Towarzystwo Krajoznawcze, organizując od początku r. b. pracę nad *Słownikiem Geograficznym Państwa Polskiego*.

Snobizm i postęp Żeromskiego miał być czemś więcej. Miał wskazać drogę najmłodszej twórczości polskiej, podsunąć program, godny wielkości dziejowej odrodzenia państwa, „w ten obraz rzeczywistości, istoty rzeczy i najbezwzględniejszego realizmu tchnąć ducha proroków i apostołów, którzy za czasów niewoli nie dawali usnąć na wieki tworowi nieszczęsnemu, noszącemu nazwę narodu polskiego", miał obdarzyć współ-

[1]) W r. ub. (1930) zagadnienia powyższe były poruszane przez S. Cywińskiego *(O różnych fazach naszej kultury* w Nr. 10 *Myśli Narodowej)*, a za nim przez R. Pollaka *(Historyczna geografja kultury polskiej* w Nr. 239 *Kurjera Poznańskiego)* i Z. Wojciechowskiego *(Jeszcze geografja kulturalna Polski* w Nr. 284 tegoż dziennika).

czesnych ,,świetnych poetów, nadzwyczaj dowcipnych satyryków i prześmiewców", ,,interesujące i ciekawe grupy młodych pisarzy", ,,mgławice literackie na prowincji", w pasję i siłę, ,,któraby przypominała życie poetyckie we Francji, wrzące zawsze od XVI wieku aż do dnia dzisiejszego".

Żeromski wskazywał na głęboką przemianę naszej rzeczywistości, artystycznego tworzywa. Dawniej ,,stare polskie budowania były tak dalece nieżywe, niemal obce wszystkiemu, co się działo", że wydawały się ruinami minionego bytu.

,,D z i ś, gdy naleciałość zostawiona na naszej ziemi przez wrogów, uległa zmieceniu, lub zagarnięta jest przez władzę, wzięta w służbę, — t a m t e d a w n o w i e c z n e z a r y s y, k s z t a ł t y, f o r m y w y n u r z y ł y s i ę z e s w e j p o m r o k i, z a j a ś n i a ł y, p o s i a d ł y s w o j ą m o c d a w n ą i zbliżyły się na minimalną odległość" — otworzyła się ,,obiecana ziemia dla artystycznej twórczości".

Autor *Literatury a życia polskiego* w myśl głoszonej zasady wyzwolenia literatury polskiej ze społecznej pańszczyzny" oraz jej prawa do swobody, i tutaj uznaje, że ,,nikt nie ma prawa narzucać artyście ani metody, ani formy, ani tem mniej tematu, nawet sympatji", powołuje się jednak Żeromski na naturalne prawo przemawiania o tem, do czego ,,nie pali się" współczesna twórczość polska. Sam zbliżył się do naszego morza, innym wskazywał Śląsk — ,,to siedlisko nowoczesności, istny obraz futurystyczny, tę retortę kolosalną, gdzie się ma wygotować wielkie życie potężnej Polski, gdzie ma się w żelazie maszyn narodzić jej wola i wiekuista niezniszczalność jej bytu". Choć się przeniósł nad morze, lecz jako Małopolanin — odszedł z tęsknotą do *Puszczy Jodłowej*.

Jakżeż szerokie horyzonty zakreślił Żeromski dla młodej literatury w słowach: ,,Któż bowiem może wiedzieć, c z y o d w p a t r z e n i a s i ę z pasją i wzruszeniem w d z i e j e i ż y c i e w y j a r z m i o n e j z i e m i, w ż y c i e l u d u, w jego obyczaj tak wieloraki na tym szerokim zagonie, n i e w y k w i t n i e w d u s z y a r t y s t y rodzaj nowy, sposób nieznany jeszcze na świecie i może nareszcie n a s z a w ł a s n a p o l s k a s z t u k a, nie przyniesiona z zagranicy"...

Władysław Pniewski.

Najnowsza literatura polska o Pomorzu i morzu polskiem.

Znane jest ogólnie owo świeże jeszcze niedocenianie Pomorza i morza Bałtyckiego tak w życiu, jako też w literaturze. Dopiero objęcie morza (19 II 1920 r,) podnosi w oczach narodu znaczenie tego żywiołu. zaś *Wiatr od morza* (1922) Stefana Żeromskiego (a oczywiście i inne jego w tym zakresie publikacje) wskazuje na niewyczerpane dotąd, wyjątkowo tylko nawiedzane, bogate źródło natchnień i motywów poetyckich.

Oba dzieła, tamto życiowe, to poetyckie, odsłaniają narodowi niemniej ważne, prastare, a od czasów Bolesławów zapomniane przybrzeże, ziemię Kaszubów — mimo wszystko dziś jeszcze nieznaną, a podejrzliwością — krzywdzoną.

Odtąd nie milknie morze i Pomorze w powieści, nie milknie w pieśni, szukając dusz polskich, któreby je wypowiedzieć i wyśpiewać zdołały.

Dusze wielkie i głębokie nieczęsto się rodzą. Nie miejsce tu na godną ocenę dzieła Żeromskiego, wystarczy stwierdzić, że nikt dotąd nic większego, ani potężniejszego nie napisał.

Małoduszny byłby jednak ten, ktoby chciał lekceważyć wszystko, co po Żeromskim w tej dziedzinie stworzono. Zacznijmy od utworów powieściowych, biorąc za punkt wyjścia rok 1922.

W tym samym roku, co *Wiatr od morza*, pojawia się powieść E. Ligockiego, *O Don Kiszocie Błękitnym*, który zwiedza morze polskie, Pomorze wraz z Gdańskiem, i z umiłowaniem kreśli sylwetki tęgich. a szczerych i prostych ludzi morza, Kaszubów nadmorskich. Duszy kaszubskiej jednakże nie zgłębił, wystarcza mu wrażenie. Bardziej przejął się zdarzeniem objęcia morza, czemu dał wyraz w *Mare Polonum* (1921 i 1924). Również cały nacisk na znaczenie morza kładzie F. A. Ossendowski w swej historycznej powieści z czasów Zygmunta III p. t. *Pod polską banderą* (1925). Wprowadza wprawdzie majtków kaszubskich, umie nieco operować ich językiem, nawet stara się zgłębić ich duszę niezłomną, naprawdę zaś całe Kaszuby są dla niego jeszcze księgą zamkniętą.

W roku 1926 ukazuje się kilka nowel morskich i nadmorskich, więc Jerzego Sosnkowskiego *Bosman Finta*, J. Trawińskiego odznaczona nowela *Na Bałtyku* oraz również odznaczona nowela Marji Kuncewiczowej *Polska na fiszmarku*, w niemiły sposób przedrzeźniająca Kaszubów, a pokazana tam, mocno zgermanizowana rodzina kaszubska wygląda na typową, co się zupełnie nie zgadza z rzeczywistością.

R. 1928 obfituje w powieści i obrazki nadmorskie.

Z pod pióra Jerzego Bandrowskiego, oddanego morzu i nadmorzu pisarza, wychodzi powieść *Zolojka*. Autor nietyle przykuwa naszą uwagę akcją, rozgrywającą się w Jastarni, ile szczegółami z życia morskiego i nadmorskiego. Poza tem w poznańskiej *Tęczy* znajdziemy kilka jego obrazów i nowel nadmorskich, jak np. *Tuńc Puszki*, *Morze i gazetowy*, *Bulwa*, *Na morzu jak na morzu*, *Siła morza*.

Bogactwem języka morskiego i oryginalnością pomysłów odznacza się powieść St. Grabińskiego, p. t. *Klasztor i morze* (1928). Podkreślić też należy z uznaniem, że narzeczem kaszubskiem autor włada tam, gdzie trzeba, dość umiejętnie, w każdym razie lepiej, niż inni pisarze.

Trzecia powieść z tego roku to *Mewy* Zofji Meissnerówny, powieść lekka o treści erotycznej, odznacza się jednak umiłowaniem morza i chęcią zrozumienia ludności kaszubskiej oraz jej gwary.

Poza tem ukazują się w tym roku: nowele Michała Rusinka p. t. *Kapitan Czerwonego Widma*, pojawiającego się na naszych wodach, Jędrzeja Giertycha *Morze — żywiciel i morderca* i Mieczysława Jarosławskiego *Mgła*.

Mniej obfity jest rok następny 1929, bo oprócz dość znanej powieści p. t. *Kłos Panny* L. H. Morstina, przynosi „niesamowitą" powieść w trzech częściach Jadwigi Rzepeckiej *Gdy morze się wzdyma* i t. d.

Więcej znów przynosi rok następny, 1930. St. Balicki drukuje swoją *Dziewiątą falę*, Jerzy Bandrowski wydaje pokaźny tom obrazków nadmorskich, głównie dla młodzieży, p. t. *Sosenka z wydm*, M. Jarosławski kończy w *Kurjerze Poznańskim* swojego *Andrzeja Soplicę*, powieść, mającą za tło przyszłość wybrzeża polskiego, A. Kawczyński pisze *Talizman*, M. Wierzbiński swoje hyper-patrjotyczne *Zdobycie Gdańska*, wreszcie J. B. Rychliński misternie zbudowaną i sensacyjną *Różę korsarską*. Są to coprawda utwory sezonowe, nie roszczące sobie zapewne prawa do nieśmiertelności, zasługują wszakże na wzmiankę choćby tylko na dowód, że umysły polskie wysuwają się ku wybrzeżu, ku morzu, zagarniając dziedziny te w swoje posiadanie.

Nadmienić jeszcze należy, że niemało pisarzy wcale nie przypadkiem i mimowoli potrąca o morze i wybrzeże w utworach, poświęconych innym zagadnieniom, że wymienię F. Goetla, Kaden-Bandrowskiego, Kossak-Szczucką (*Złota wolność*).

Prócz tego opisy podróży, wrażenia, wspomnienia, notatki, feljetony poświęcają morzu i Pomorzu literaci i uczeni: Wł. Orkan *(Z nad Bałtyku*, w zbiorze, zatytułowanym *Warta*, 1920 r.), Kornel Makuszyński *(Bałtyk z lotu mewy, Wizyta na Iskrze* oraz sławne *Listy z nad morza)*, gen. M. Zaruski, (pisał realistyczne i pełne zapału opisy podróży morskich np. *Na yachcie Witeź* 1927), Juljan Ginsbert, (Tyg. Ilustr. 1929), Wacław Grubiński, M. Jarosławski, Roman Leitgeber *(Listy z Helu)*, prof. dr. Przemysław Dąbkowski, St. Wasylewski *(Kobieta i jej dostęp do morza*, 1925), Nowaczyński, Sieroszewski *(Urok morza)*, i wielu, wielu innych, mniej lub więcej znanych.

W dramacie nadmorskim zanotować możemy zaledwie 4 pozycje. W roku 1924 pojawia się opera p. t. *Legenda Bałtyku* z librettem Szalay-Groelowej i drobny, ale miły obrazek sceniczny Felicji Żurowskiej p. t. *Głos ziemi*, w r. 1928 H. Zbierzchowski pisze dla amatorskiego teatru gdańskiego sztukę p. t. *Niezłomni* (t. j. wytrwali patrjoci polscy, gnębieni przez Niemców), wreszcie w r. 1930 wystawiono w Poznaniu komedję Józefa Rączkowskiego *Nad polskiem morzem.* Antoniego Prochenki (Lwów) *Morze*, bardzo polski i pobożny dramat historyczny z XVII w., spoczywa w rękopisie. W postaci libretta doczekać się ma niebawem kompozycji muzycznej.

Natomiast poezja, opisowa i liryczna, wykazuje największą obfitość i rozmaitość.

Największy z poetów spółczesnych, Jan Kasprowicz, wyśpiewał niestety tylko pieśń korporacyjną, *Pieśń Baltji: „Od morza jesteśmy, od morza*“... Kilka pięknych i mocnych utworów poświęcił nowo odzyskanemu wybrzeżu nieodżałowany Eugenjusz Małaczewski. Znajdziemy je głównie w zbiorku, zatytułowanym *Pod lazurową strzechą* (1922). Z *Płaczu Wisły* bije nasza krzywda nadmorska, idąca poprzez krzyżackie stulecia, a równocześnie słychać jakby komendę żołnierską: Ku morzu! Znowu w *Pieśni kobiety do morza* wre gorąca, nienasycona namiętność duszy i ciała — duszy niewolą tłumionej, zamkniętej — ciała, więzionego w stęchliźnie, łaknącego słońca, oddechu i dreszczów rozkoszy. Są tam i inne, pomniejsze wiersze, prawdziwie bursztynowe.

Tężyzną i radosną dumą tchnie *Pieśń marynarzy* K. Wierzyńskiego:

„Flota nasza pokłonem bandery rozwianej
Jak ojczyznę ogromną, salutuje świat“.

A już prawdziwie okrętowem i morskiem powietrzem oddychamy, wprost przeżywamy morze, czytając *Sonety morskie* gen. M. Zaruskiego. Tu już nie same wody Bałtyku, tu żyją wszystkie morza, swojem, prawdziwem, lękliwą fantazją lądowych poetów niezmąconym bytem.

Wybrzeżu i lądowi służą dwaj młodsi poeci, Rajmund Bergel i A. Marja Swinarski. W *Tęczowych mostach* Bergela (Poznań 1926) znajdziemy liczne sonety pomorskie i legendy morza polskiego, starannie wykończone, refleksją przemożne, ale i nasycone ukochaniem Pomorza i przypomnieniem dawnych, słowiańskich czasów.

Słowa Swinarskiego za serce chwytają, tak idą bezpośrednio z serca, tak dziecięco są czyste (zbiorek *Błękitna godzina* 1930).

Oktostych.

Płakać uczyły mnie wichry — śpiewać uczyło mnie morze.
A kto nauczył mnie kochać — Pomorze! Pomorze! Pomorze!

Uczyło mnie kochać — jak matka pierwszego uczy słowa:
Zawsze zaczyna odnowa — zawsze zaczyna odnowa —

Aż dziecko wreszcie wypowie słowo najsłodsze — „mamo" —
Wtórują mu niebo i ziemia uśmiechów stubarwną gamą —

Jak teraz wtórują mym słowom i w każdym kołyszą się rymie,
Gdy o miłości chcę mówić, — Pomorze, a mówię twe imię.

Kto pragnie się lepiej rozejrzeć wśród poezyj morskich i pomorskich, niech zajrzy do antologji p. t. *Morze polskie i Pomorze*, ułożone przez piszącego (Gdańsk 1931). [1])

Osobną pozycję stanowią wydawnictwa, przeznaczone dla ludu i młodzieży. Tu pierwsze miejsce z poezyj niech zajmą Edwarda Słońskiego *Zaślubiny Polski z morzem* (1925), dalej idą zbiorki Janiny Królińskiej *Nasze morze* z wypisami i ilustr. (1926), Zofji Ślaskiej *Opowiadania o polskiem morzu* (Biblj. Pol. 1926), Zuzanny Rabskiej *Baśnie kaszubskie* (1926), Czeskiej-Mączyńskiej powieść dla młodzieży *W obronie Gdańska* (1926), Fr. Sędzickiego drobne opowiadanie *W walce o wolność Pomorza*, opowiadanie z czasów Świętopełka (1926), Jerzego Bandrowskiego *Na polskiej fali*, odpowiadające informacjami o morzu *Zolojce* (1927) oraz wspomniana już *Sosenka z wydm* (1930), Józefa Watry-Przewłockiego *Smętek — Zwodnik* (1929), wcielający się w Niemców-

[1]) Oto szereg poetów innych, poświęcających swe pióro morzu: J. Augustynowicz, J. Birkenmajer, Wł. Buchner, Kenam Bugajski, A. Cehak-Stodor, M. Czeska-Mączyńska, Zdz. Dębicki, Józef Gluziński, M. Guranowski, Janusz Kawecki, Zdz. Kleszczyński, Radosław Krajewski, J. Lemański, Edw. Ligocki, K. Makuszyński, St. Mioduszewski, St. Obrzud, Or-Ot, B. Pawłowicz, S. Pieńkowski, J. Relidzyński, St. Rybka-Myrius, *(Hymn floty polskiej)*, J. B. Rychliński, Z. Ślaska-Łubieńska, Anna Słonczyńska, W. Szalay-Groelowa, Zenon Szust, Paula Wężykówna, Marja Wolska, H. Zbierzchowski, Emil Zegadłowicz, M. Zuske.

gnębicieli, ks. Kujota powieść ludowa *Glowa świętej Barbary* oraz dramat *Ojciec Grzegórz czyli obrona Pucka* (Czytelnia „Pielgrzyma“, gdzie pomorskich opowiadań ludowych znajdziemy więcej), wreszcie świeżo wydany *Jaśko z Pomorza* Antoniego Sosny oraz L. Sobocińskiego obraz sceniczny p. t. *Na polskiem wybrzeżu* („Od naszego morza“ r. 1931 nr. 2 i nn.) [1]).

Ziemią kaszubską i życiem ludu zajmuje się głównie literatura gwarowa, pamiętająca również o morzu, wszakże nie w znaczeniu wielkiej polityki morskiej. Mówiąc o niej, należy sobie uprzytomnić, że nie jest to tylko literatura ludowa. Jej rodzaj i artyzm zależny jest od twórcy. I tak kowal z Kosakowa, Józef Klebba, zasłużony działacz i patrjota, publikujący w r. 1923 swój większy poemat p. t. *Jak w Pierwueszynie kuescoł budowele* (Pomorze) i *Godki kaszubskie wierszem* (Rodzina Kaszubska 1924—1925) jest poetą ludowym. Granicę między poezją ludową a artystyczną stanowi Fr. Sędzicki z najlepszym swym utworem *Godką o Januszu Skwierku, najsławniejszym grajku kaszubskim* (1923). Ostatnio wydany jego poemat *Jaromar* pisany jest częściowo tylko w narzeczu.

Innego, bo prawdziwie artystycznego pokroju są utwory dr. Aleksandra Majkowskiego, publikowane głównie przed wojną w „Gryfie“ (1909—1912) i osobno: *Spiewe i frantówci* (1905), zaś w r. 1922 zaczyna się w „Gryfie“ drukować jego powieść, mająca być zwierciadłem Kaszub, owoc długoletniej pracy, *Żëcë i przigode Remusa*. Niestety z powodu przerwy w wydawnictwie ogłoszono zaledwie małą jej część. Powieść ta wyjdzie niebawem osobno z druku. Poemat satyryczny Majkowskiego *Jak w Koscerznie koscelnego obrele* opracował na scenę w r. 1924 ks. Wojciechowski. Sztukę tę wystawiono też w kilku miasteczkach kaszubskich. Drugim przedstawicielem gwarowej poezji artystycznej jest ks. Leon Heyke (pseud. Stanisław Czernicki, Levon Hugo), który jako redaktor „Druha“ (dod. niedz. kościerskiego „Pomorzanina“), zamieszczał w nim swoje utwory, poezje i godki prozą oraz żarty p. t. *Bardzenskji wergle*. Później w latach 1923—1928 publikuje swój poemat *Miyłosława* oraz *Wojewodę* w „Pomorzu“ i „Mestwinie“. Trzecia część tego utworu spoczywa nadal w rękopisie. W r. 1927 wychodzą tegoż autora *Kaszebski spiewe*, zbiór utworów lirycznych dawniejszych i nowszych.

Trzeci z nich, najznakomitszy liryk, Woś Budzysz (Jan Karnowski), niestety w ostatnich latach nic z poezyj nie ogłaszał drukiem, jakkolwiek mnóstwo jego utworów, m. inn. także dramatycznych i powieściowych, spoczywa w rękopisach, czekając na wydawcę. Natomiast całą działalność

---

[1]) Z literatury dla młodzieży szczególnie polecać należałoby *Zaślubiny Polski z morzem* Słońskiego, Z. Rabskiej *Baśnie kaszubskie* oraz utwory Jerzego Bandrowskiego.

pisarską przeniósł w dziedzinę krytyczno-literacką i historyczną Kaszub, wykazując tu niezwykłą ruchliwość i wytrwałość. Z dawniejszych jego utworów wymieniam *Nowotne spiewe*, nowy zbiorek jest w przygotowaniu.

W r. 1929 wskrzeszono również Hieronima Derdowskiego ponownem wydaniem poematu p. t. *Kaszube pod Widnem*.

Są i młodsi pisarze kaszubscy, czekający sposobnej chwili, kiedy będzie można wylecieć w świat. Do nich należą Bernard Sychta i Jan Trepczyk, z ludowych Paweł Miotk.

Sprawozdanie to o twórczości kaszubskiej, bardzo zresztą krótkie, zadziwi może tych, którzy widzą w Kaszubach ,,Beocję", brak kultury duchowej, zwłaszcza jeśli się doda, że cały ruch wydawniczy kaszubski został wrogą, a nierozumną postawą pewnej części społeczeństwa polskiego mocno zahamowany. Dla scharakteryzowania tego hamulca niech posłużą fakty z zakresu c z a s o p i ś m i e n n e g o r e g j o n a l n e g o, należącego również do naszego sprawozdania.

Pomorze, dodatek ,,Dziennika (Kurjera) Gdańskiego" przestał wychodzić w r. 1925, *Gryf* przestał się ukazywać w r. 1923, wznawia się go 1925 r., ale tylko jednym zeszytem, *Druh* kościerski upadł, *Straż nad Wisłą*, uwzględniająca w dużej mierze potrzeby kulturalne Kaszub, przestała również wychodzić, *Rodzina Kaszubska*, dod. niedz. ,,Gazety Kaszubskiej" w Wejherowie, wychodzi wprawdzie nadal, ale od r. 1926 jakoś Kaszuby z niej zniknęły, ,,Dziennik Gdyński" wydał zaledwie 2 lub 3 numery dodatku *Checzy Kaszubskiej* (1930), przestał wychodzić także wydawany przez naszych nieprzyjaciół, *Przyjaciel Ludu Kaszubskiego*, tak samo *Bënë e buten;* ostatnich wydawnictw jednak żałować nie będziemy.

Co pozostaje? *Mestwin*, dodatek ,,Słowa Pomorskiego", publikujący obecnie tylko prace krytyczne i naukowe, dotyczące całego Pomorza, a szczególnie Torunia, pozostaje *Morze, Polska Flota Narodowa*, mające całkiem inny program i cele, pozostaje wreszcie pisemko dla młodzieży *Od Naszego Morza*, pozostają tygodniki ilustrowane, które uważają sobie za punkt honoru raz do roku jeden numer poświęcić ,,morzu i Pomorzu". Wiemy, jak to wygląda w praktyce, jak tam brak tych właśnie, o których się pisze. Słabo też reprezentują kaszubski ruch kulturalny małomiasteczkowe dzienniki Pomorza. Słowem, niema dziś czasopisma, któreby obejmowało ruch kulturalny Pomorza, w szczególności Kaszub, niema, bo takim czasopismom żyć nie dano.

Obecnie czyni się nowe wysiłki w tym kierunku; czy jednak społeczeństwo należycie je zdoła ocenić, czas pokaże.

Ludwik Kobiela.

Współczesna śląska literatura regjonalna.

Literatura na Śląsku i o Śląsku nie datuje się dopiero od lat kilku, odkąd w Polsce zagadnienia regjonalne weszły w modę. Regjonalizm w tem znaczeniu, jak go dziś pojmujemy, uwydatnił się w piśmiennictwie śląsko-polskiem już dawno przedtem, istniał on także w umysłach Ślązaków, a był wynikiem odmiennych całkiem warunków życia, niż życie polskie w innych dzielnicach. Miała ta literatura i tutaj, jak gdzie indziej, tendencje ogólnonarodowe jako rys główny, jednak, wychodząc z realnego podłoża życia politycznego i społecznego, była narzędziem w walce nie tak wyraźnie o Polskę, jak raczej o polskość. Przewodnicy duchowi, a byli nimi początkowo najwybitniejsi działacze narodowi i najlepsi pisarze miejscowi w jednej osobie, zdawali sobie sprawę, że tylko przez polskość przywiodą lud śląski do Polski. To też zadaniem głównem literatury było tu zachowanie, względnie rozbudzenie polskości w umysłach mieszkańców tego właśnie skrawka ziemi, dlatego pisarze musieli sięgać po tematy do stosunków lokalnych. Tak więc na Śląsku Górnym istniała już poważna literatura regjonalna w 2 połowie ubiegłego stulecia z takiemi nazwiskami jak Bonczyk, Damrot i Miarka, a na Śląsku Cieszyńskim na początku obecnego stulecia cieszyły się poczytnością poezje regjonalne takich poetów, jak Kubisz, Łysek, Grim. Niejeden z ich utworów posiada istotne walory artystyczne i to nietylko z regjonalnego punktu patrzenia. Jeżeli poza Śląskiem nie zwrócono na nie uwagi, to dlatego, że przeszkadzał temu właśnie niedoceniany wówczas ich charakter czysto regjonalny, powtóre dlatego, że brakło wśród pisarzy śląskich takich, którzyby poza znaczeniem regjonalnem odegrali wybitniejszą rolę w ogólnopolskiej twórczości literackiej, a wreszcie i dlatego, że ogół społeczeństwa aż do najnowszych czasów mało interesował się sprawami śląskiemi wogóle; nawet w obecnej jeszcze chwili zwraca się uwagę na Śląsk niemal wyłącznie przez pryzmat spraw gospodarczych, z pominięciem kultury duchowej, z którą na Śląsku nie było tak źle, jak się powszechnie sądzi. Niektóre jej przejawy godne są uwagi. Do nich należy też literatura. Jak widzimy, ma ona na Śląsku swoją tradycję i swoich wyznawców jeszcze przed oficjalnem przyznaniem praw obywatelskich kulturze regjonalnej w wolnej Polsce. Gdy się to stało, wtedy, jak w innych regjonach, także i na Śląsku nastał dla literatury nowy pomyślny okres rozwoju.

Obecna śląska literatura regjonalna idzie mniej więcej tym samym torem, co dawniejsza, tak pod względem treści jako też formy. Co do formy, uprawiana jest głównie powieść i nowela, następnie dramat, wreszcie poezja. Treść czerpie tu twórczość literacka głównie z dwu źródeł, mianowicie z historji Śląska oraz z życia współczesnego z jego rysem społecznym jako głównym oraz z uwzględnieniem chwil przełomowych w czasie powstań i plebiscytu.

Do najlepszych współczesnych utworów literackich na Śląsku należą bezsprzecznie utwory o treści historycznej. Reprezentuje je zarówno powieść jako i dramat wierszowany. Przedstawicielem tego ostatniego rodzaju literackiego jest Jan Nikodem Jaroń. Chcę uwzględnić tego właśnie poetę na pierwszem miejscu raz dlatego, że już nie żyje, powtóre, że był rodowitym Ślązakiem, a wreszcie i z tego względu, że u niego cechy regjonalne lepiej i wyraźniej się uwydatniają niż w utworach Kossak-Szczuckiej; te cieszą się większą popularnością nietylko z powodu wartości literackiej, ale także z tego względu, że są pisane dla całej Polski, podczas gdy Jaroń treścią i ideą przewodnią przypadnie do serca w pierwszym rzędzie swym bliższym rodakom śląskim. Oczywiście, że i jego utwory przedstawiają znaczne walory literackie. Niestety, utalentowany ten poeta, którego Kasprowicz zachęcał do twórczości poetyckiej, orzekając, że ma ona „siłę bezsprzeczną", zmarł przedwcześnie w roku 1922 wskutek wyczerpania fizycznego w pracy plebiscytowej i w trzeciem powstaniu górnośląskiem. Jego słabe zdrowie pozwoliło mu jeszcze na oglądanie wkraczających na Śląsk wojsk polskich, które też witał entuzjastycznemi poezjami.

Gdy to piszę, wychodzi z pod prasy jego dramat p. t. *Wojsko św. Jadwigi*. Stąd też Jaroń, choć od dziewięciu lat spoczywa w grobie, należy poniekąd do współczesnej literatury przez ten właśnie utwór, dotychczas nieznany, a także przez drugi swój dramat p. t. *Konrad Kędzierzawy*, który był już napisany w r. 1905, a wyszedł drukiem w Opolu w roku 1920, jednak wskutek wypadków plebiscytowych i powstaniowych nie zwrócił na siebie należytej uwagi; ogół społeczeństwa śląskiego poznał *Konrada Kędzierzawego* dopiero dzięki wystawieniu go przez teatr katowicki w r. 1928 w opracowaniu muzycznem Schillera. O ile *Konrad Kędzierzawy* czerpie treść wyłącznie tylko z wypadków dziejowych, o tyle w *Wojsku św. Jadwigi* stanowi historja tło, na którem przedstawia autor szereg zjawisk z życia Górnego Śląska w ciągu wieków. W zestawieniu znacznie lepiej przedstawia się *Konrad Kędzierzawy* zwłaszcza pod względem kompozyjnym. (Przy sposobności nadmienię też, że trzeci dramat Jaronia, z życia chłopa górnośląskiego p. t. *Wywłaszczenie* wyszedł w r. 1912 we Lwowie nakładem Altenberga.)

Ideą przewodnią utworów scenicznych Jaronia oraz licznych drobnych wierszy, drukowanych jużto w „Zaraniu Śląskim" przed wojną, jużto rozproszonych po pismach, jest wzbudzenie uświadomienia narodowego w sercach ludu śląskiego. Autor chciał przygotować — jak mówi — „gdy Polska wstanie, nowe diademy dla jej korony". Dlatego też wyławiał w historji Śląska takie momenty, względnie postacie, które świadczyły o łączności tej dzielnicy z Macierzą i mogły czytelnika śląskiego do niej przywiązać. Postacią taką był starszy syn Henryka Brodatego, Konrad, którego prof. Sobieski nazwał w tytule swego szkicu historycznego „zapomnianym bohaterem śląskim". Jego przywiązanie do polskości na tle zniemczałego ówczesnego dworu książęcego we Wrocławiu i bratobójcza wojna z Henrykiem Pobożnym, zwolennikiem i wielbicielem niemczyzny, urozmaicona intrygą miłosną ze średniowiecznemi rycerskiemi jej cechami, stanowi treść *Konrada Kędzierzawego*. Ta przełomowa chwila, która mogła i byłaby zadecydowała o dalszych losach Śląska przy Polsce, gdyby Konrad był został zwycięzcą, jest tematem istotnie wielkim o silnem napięciu dramatycznem, co też Jaroń w utworze swym należycie uwydatnił. Utwór ma i aktualną wartość, jak długo będą na Śląsku istniały dwie orjentacje, polska i niemiecka, nierzadko nawet w łonie jednej rodziny, jak u synów Henryka Brodatego. Ale przejdźmy do wychodzącego obecnie *Wojska św. Jadwigi.*

Nie jest to, jak poprzedni, dramat o jednolitej akcji, lecz pięć obrazków scenicznych, dosyć luźnie powiązanych ze sobą w całość ideową. Ramy utworu, napisanego w r. 1920, stanowi rozpowszechnione na Śląsku podanie o śpiącem wojsku św. Jadwigi w podziemiach klasztornych w Trzebnicy, które wystąpi kiedyś w walce o wiarę. W obrazie pierwszym jest przedstawiona śmierć św. Jadwigi, ksieni klasztoru w Trzebnicy i zejście do podziemi — z duchami Henryka Pobożnego naczele, a Konrada Kędzierzawego na końcu — orszaku wojsk rycerskich na sen dziejowy, który trwać ma tak długo, „aż nad tym krajem rozpierzchnie się zmrok"; następuje to w obrazie ostatnim, zatytułowanym „Plebiscyt", kiedy zaklęte wojsko zrywa się, by przechylić zwycięstwo na stronę Polski, opiekunki wiary. W międzyczasie widzimy w obrazie drugim ciężką dolę chłopa śląskiego, uginającego się pod jarzmem pańszczyzny. We znaki dają się mu magnaci niemieccy; także w czasie strasznego tyfusu głodowego w r. 1848, przedstawionego w obrazie trzecim, „winę ponoszą ci pruscy landraci, bo obojętny im lud górnośląski". W takich ciężkich chwilach myśli tego ludu z ufnością biegną do legendy o wojsku św. Jadwigi, które było symbolem wyzwolenia. Wreszcie w obrazie przedostatnim, p. t. „Powstanie górnośląskie", daje autor kilka realistycznych scen z pierwszego powstania 1919 r., gdy lud chwycił

za broń, ,,bo nie o skarby, które ziemia płodzi, o czarny węgiel, ten przedmiot handlarzy, tu o krew naszą, o uczucie chodzi".

Dramat zawiera więc całą historję Śląska w najważniejszych i najtragiczniejszych jej epokach, przyczem główną sprężyną są tu trwające przez całe siedem wieków zmagania piastowskiego ducha polskiego z panoszącą się coraz bardziej niemczyzną. Niezłomna wiara w zwycięstwo tego ducha jest najkraśniejszą ozdobą poezji Jaronia, a rodzi się z czci dla przeszłości i potężnieje w miarę brzemiennych w nadzieję wypadków. Za pracę szlachetną, rozpoczętą *Konradem Kędzierzawym,* gdzie poeta ,,zbiera jeszcze wszystkie siły, / By pośpieszyć na mogiły, / By uwieńczyć owe groby, / Gdzie Śląsk leży śród żałoby", spotyka go w ostatnim dramacie nagroda, najmilsza sercu jego, gdy widzi, jak ,,Zbliża się do nas nasza Polska miła, / Na której łanach miodem pachnie zboże, / Co naszych przodków mlekiem wykarmiła, / I rość im dała przy chlebowem ziarnie".

Ale nietylko idea przewodnia poezji Jaronia jest piękna, lecz jest ona również pięknie przeprowadzona. Dramaty jego, chociaż pod względem kompozycji tu i ówdzie nie odpowiadają wymaganiom dzisiejszej sceny, mają przecie nerw sceniczny i nie w czytaniu, lecz w teatrze mogą wykazać swą dynamikę wewnętrzną. Nikt w naszej literaturze nie pochwycił tak tonu poezji dramatycznej Wyspiańskiego, jak właśnie Jaroń. Jak Wyspiański był piewcą powstania listopadowego, tak Jaroń w podobnie podniosłym nastroju gloryfikuje powstanie górnośląskie, a jak pierwszy sławił w Wawelu i Krakowie serce i ostoję Polski, tak też w poezji Jaronia stolica Śląska, Wrocław, opromieniona jest specjalnem ukochaniem. W wierszowaniu często odczuwa się Wyspiańskiego, a przedewszystkiem jest u poety śląskiego ton poezji bohaterski, jak u autora ,,Nocy listopadowej", czasem nawet koturnowy. W urabianiu tworzywa literackiego przejął ton i sposób mistrza, zachowując przytem oryginalność i swoistość tematu. Zależność w formie nie wpłynie w tym wypadku na obniżenie wartości literackich poety śląskiego, w każdym razie posiada Jaroń talent wybitny i jest najlepszym bardem śląskim. On też jest autorem *Roty górnośląskiej,* której początek brzmi:

,,Na Górnym Śląsku żyw Król-Duch
Piastowski miecz obnażon,
Mocarny ziemią zachwiał ruch,
Legł wróg, piorunem rażon.
Już dla nas koniec mąk i trwóg —
Tak nam dopomóż Bóg!"

Po Jaroniu, lutniście śląskim, ku wielkim wypadkom dziejowym zwraca się również Z o f j a K o s s a k - S z c z u c k a. Autorka *Pożogi* z kresów wschodnich przeniosła swoją myśl ku zachodnim rubieżom,

a osiedliwszy się w Górkach Wielkich, na Śląsku Cieszyńskim, z wrodzoną sobie swadą narratorską wprowadza do literatury tematy śląskie. W ostatniej swej powieści *Legnickie pole* (1930) przedstawiła te same najchlubniejsze chwile w historji Śląska, co Jaroń, mianowicie ostatni rok panowania Henryka Brodatego i rządy Henryka Pobożnego, zakończone klęską pod Lignicą w roku 1241. Oprócz wspólnego podłoża historycznego, Szczucka zwróciła także uwagę na te same momenty ówczesnego życia na Śląsku, co Jaroń. Jest to starcie się i zmaganie dwu wpływów: polskiego i niemieckiego. Autorka przedstawia także inny świat, mianowicie wschodni, potrzebny jej do zobrazowania szerokich ram najazdu tatarskiego. Świat najeźdźców występuje tu dokładniej i plastyczniej niż napadnięci. Do głównych cech regjonalnych w tej powieści należy przedstawienie ówczesnego ludu śląskiego, coprawda dosyć blade, dalej życie mieszczan, oraz owa walka polskości z niemczyzną, nie posiadająca jednak znamion wyraźnie narodowych, jak u Jaronia, lecz będąca raczej walką dwu plemion o wpływy.

Legnickie pole, które jest najpoważniejszym dorobkiem „śląskim" Kossak-Szczuckiej, poprzedziły inne jej utwory na temat tej dzielnicy. Pierwszą jest zbiór opowiadań z dziejów Śląska Cieszyńskiego, wydany przez Krakowską Spółkę Wydawniczą, p. t. *Wielcy i mali*. Główną postacią w pierwszem opowiadaniu jest męczennik, bł. Jan Sarkander, a treścią — walki katolików z protestantami, głównie w Skoczowie. W innej noweli przedstawia autorka stosunki na Śląsku Cieszyńskim przy końcu wojny trzydziestoletniej oraz życie ostatniej księżny cieszyńskiej z rodu Piastów, Elżbiety Lukrecji. Pokusiła się także Szczucka o nowe literackie opracowanie w *Historji Ondraszka Szebesty* losów tego śląskiego Janosika. Nie zapomniała wreszcie autorka i o dzieciach, dla których napisała *Kłopoty Kacperka, góreckiego skrzata*. Regjonalna jej twórczość oparta jest zatem nietylko na dziejach Śląska, lecz także na jego folklorze, z uwzględnieniem krajobrazu i mowy ludu. O ile jednak widzimy u autorki duże przygotowanie historyczne, stosowanie dialektu nie świadczy ani o dostatecznych studjach, zwłaszcza w archaizowaniu, ani o należytem poznaniu gwary obecnej.

Najwybitniejszym z działających obecnie pisarzy czysto regjonalnych jest G u s t a w M o r c i n e k, nauczyciel szkoły wydziałowej w Skoczowie, autor dwu wydanych dotychczas książek: zbioru nowel p. t. *Serce za tamą* (Poznań, Księg. św. Wojciecha) oraz powieść *Byli dwaj bracia*, która uzyskała pierwszą nagrodę na konkursie „Przewodnika Katolickiego" w Poznani uw r. 1929. Morcinek sięga po tematy do czasów współczesnych, względnie do stosunków na Śląsku Cieszyńskim bezpośrednio przed wojną. Ośrodkiem tych tematów jest życie górnika w zagłębiu karwińsko-ostrawskiem, które autor zna doskonale i naprawdę

po mistrzowsku potrafi przedstawić. Przewyższa on pod tym względem nielicznych poprzedników w literturze polskiej, np. Gruszeckiego, a także znacznie bledsze jest życie i ruch kopalni w *Czarnych skrzydłach* Kaden-Bandrowskiego, który natomiast góruje nad nim bogactwem fabuły, a zwłaszcza wątkiem społecznym. Znacznie większą wartość literacką niż powieść Morcinka posiadają jego nowele, zwłaszcza górnicze. Czuć z nich, że ręka autora przed piórem wprawiała się w robieniu kilofem, a serce nie z literatury, ale z twardej rzeczywistości odczuło dolę i trud kopalni. Znakomicie umie także autor odtworzyć chwile przełomowe w r. 1918 na Śląsku Cieszyńskim, natomiast opowiadania ze wsi przepojone są literackim sentymentem chłopomańskim. Podobne wpływy literackie widzimy także w powieści *Byli dwaj bracia*, mającej dobre te partje, które się odnoszą bezpośrednio do życia górniczego. Fabuła tej powieści jest wzięta z rzeczywistości, ale dosyć naiwna i mało urozmaicona inwencją autorską, wzorowana nadto na poemaciku niedawno zmarłego poety cieszyńsko-śląskiego, Jana Kubisza, p. t. *Syn marnotrawny*. Treść oparta jest na rozpowszechnionem tak często na Śląsku niesłusznem mniemaniu o wyższości kultury niemieckiej nad rodzimą. Pod tym względem nie przekracza ta książka ram powieści ludowych. A jednak jest Morcinek talentem wybitnym. Główną jego zasługą jest wprowadzenie do literatury mowy ludu śląskiego, tak stosowanej, że wnosi ona wszystkie dialektyczne wartości językowe i wzbogaca niemi mowę książkową.

Znaczenie Morcinka i Szczuckiej polega głównie na wyprowadzeniu literatury regjonalnej z zakątka śląskiego na szerokie fale literatury ogólnopolskiej, podczas gdy poprzednie rzeczy wartościowe miały tylko znaczenie lokalne.

To samo środowisko, co Morcinek, obrał także za przedmiot swej działalności literackiej Adolf Fierla, nauczyciel w Boguminie. Osiem jego obrazków z zagłębia p. t. *Hałdy* wyszło nakładem Księgarni Macierzy Szkolnej w Cieszynie Czeskim 1930. Morcinek przedstawia „hawierzy", t. j. górników tamtejszych przeważnie przy pracy, natomiast Fierla maluje ich życie poza kopalnią i to przeważnie tej największej biedoty. Wyszukuje najtragiczniejsze momenty, a sposobem przedstawienia jakoteż językiem, dostosowanym do siły wewnętrznej opowiadania, wywołuje potężne wrażenie. Obrazki te są wiernie z życia wzięte i twarde, jak życie tych ludzi, bez jakichkolwiek turlikań czułostkowych. Fierla wydał także zbiorek poezyj śląskich p. t. *Przydrożne kwiaty*, (Frysztat 1929). Dotychczasowe jego poczynania literackie świadczą o dużym talencie, nawskroś swoistym.

Powyżsi autorzy należą do najcharakterystyczniejszych współczesnych pisarzy Śląska i przedstawiają zarazem trzy różne jego środowiska,

mianowicie Śląsk Górny, Cieszyński i Czeski. Obecne piśmiennictwo śląskie posiada ponadto cały szereg pozycyj o większej lub mniejszej wartości literackiej. Śląsk Górny reprezentowany jest przeważnie w powieści. Zagadnienia społeczne interesują przedewszystkiem Jana J. Kowalczyka. W dużej powieści p. t. *Zbójnik - opiekun*, (Katowice 1929), przedstawiony jest na podstawie źródeł historycznych i tradycji wzajemny stosunek między chłopem śląskim a panem - Niemcem i stosunek między górnikiem a kapitalistą przy końcu 18 i na początku 19 wieku. W drugiej powieści *Miłość i czyn*, (Katowice 1929) maluje autor stosunki na wsi w niedawnych czasach przełomowych, zwłaszcza wyzwalanie się chłopstwa z pod wpływów żydowskich. Powieści Kowalczyka odznaczają się nietyle rozmachem literackim, jak bystrą wnikliwością w kwestje wewnętrzne dziejów Śląska. Czasy plebiscytu, pierwszy po Jaroniu, wprowadził Maciej Wierzbiński do niepozbawionej wartości literackiej powieści p. t. *Pękły okowy* (Katowice 1929). Z talentem napisana też jest „niepowieść" Zbigniewa Zaniewickiego p. t. *Oberschlesien* (Warszawa 1930), która jest jakby literackim pamiętnikiem powstania górnośląskiego. Obecnie drukuje się w „Polonii" katowickiej powieść Wacława Oraczka (pseud.) z tych samych czasów p. t. *Niezwyciężeni*. — *Wesele na Górnym Śląsku* Ligonia i Kubiczka, wystawione przez teatr katowicki, cieszyło się w ubiegłym sezonie wielkiem powodzeniem na całym Śląsku. Świeżo wyszedł tomik poezyj socjalistycznych Teofila Głowackiego, p. t. *Wymarsz* (Katowice 1931).

Na Śląsku Cieszyńskim jest również liczny poczet pisarzy regjonalnych. Na pierwsze miejsce wysuwają się poezje ks. Emanuela Grima. Powieści z życia ludu cieszyńsko-śląskiego jak *Janek*, *Sfałszowany testament*, *Szkoła na pustkowiu*, pisze Walenty Krząszcz, kierownik szkoły w Międzyrzeczu Górnym. Powodzenie na scenach ludowych mają także jego trzy utwory sceniczne. Innych autorów wymieniam tylko z nazwiska. Są to: ks. Oskar Zawisza, Jan Szuścik, Paweł Kubisz, Karol Berger, J. Zahradnik, Paweł Musioł itd.

Zasługi dla współczesnego ruchu literackiego na Śląsku mają oprócz poszczególnych pisarzy: *Zaranie Śląskie*, kwartalnik, wychodzący w Cieszynie, Koło Artyst.-Literackie z siedzibą w Katowicach, oraz stowarzyszenie akad. „Znicz". O literackiej działalności tych instytucyj i ludzi koło nich się grupujących, może innym razem.

Stefan Essmanowski.

Dzieje „Czartaka".
(O próbach „poezji beskidzkiej").

Zmilkły sabałowe skrzypki. Zakopane, już nie Chałubińskiego, ani Witkiewicza, lecz to — ah, jak dobrze nam znane — Makuszyńskiego, „kurortyzuje się" do cna. Przed powodzią sportowo-dancingowo-letniskowej socjety, rozlewającej się zgiełkliwie po wirchach i turniach, poezja tatrzańska, niby ów Satyr Kochanowskiego, cofa się na północ, na łagodniejsze, okryte zielenią kopuły Beskidów.

Jak ongiś Podhale, tak przed paru laty Beskid został wprowadzony do literatury przez kilku równocześnie pisarzy, t. zw. grupę „Czartaka". Tym razem jednak mamy do czynienia z programowem, kolektywnem działaniem, które — rzecz dziwna — gdy lepiej wniknąć w jego treść, okazuje się oparte na... nieporozumieniu. Nic też dziwnego, że grupa ta musiała wkońcu się rozpaść.

Kiedy przeglądamy publikacje *Czartaka* od pierwszego numeru tego wówczas jeszcze „miesięcznika" (1922), aż po artykuły Kozikowskiego w dodatku literackim *Głosu Prawdy* (sierpień-wrzesień 1929), widzimy wyraźnie, jaką rolę w powstaniu „grupy poetów beskidzkich" odegrała osoba Zegadłowicza, ile wysiłku zużył ten najistotniejszy, jeśli nie jedyny „piewca Beskidu" gwoli zorganizowania *par force* nowej, regjonalnej „szkoły poetyckiej".

Pierwszy numer *Czartaka* ukazuje się w lutym 1922-go roku. Podpisują go Kozikowski, Miller, Zegadłowicz. We wstępnym, programowym artykule, którego ostrze kieruje się zjadliwie przeciw Skamandrytom, czytamy ogólnikowe wynurzenia, że „Polska niepodległa musi się zdobyć na nową sztukę... na podłożu duchowej czystości, rzetelności, prawdy, zachwytu i olśnienia przed wiecznościowemi perspektywami życia narodu wolnego. Jak z pierwotnych form pracy człowieka: żniwa i kośby, orki i zasiewu, rąbania i kucia powstały pierwsze rytmy poddawcze tańca i poezji..., tak nowym formom pracy mięśni, umysłu i bijącego serca, oddźwięczeć powinny nowe harmonje i nowe wcielenia —". O Beskidzie, ba, nawet o „związaniu człowieka z ziemią" i jego stąd „rodowodzie" ani słowa. Nie mówią nam też o tem nic wiersze Kozikowskiego. Miller w swym *Piaście* potrąca o folklorystyczne motywy pieśni o chmielu. Zamieszczone w tymże zeszycie utwory Miłaszewskiego

i Leśmiana nie przyczyniają się zgoła do większej jednolitości pisma. Dopiero Zegadłowicza ballada o druciarzu z cyklu *Powsinogów*, które miały zyskać autorowi sławę beskidzkiego poety, przynosi motyw, który zwykliśmy uważać za charakterystyczny dla Czartakowców.

Tymczasem Zegadłowicz po ostatecznem zlikwidowaniu Ministerstwa Sztuki i Kultury przenosi się do Gorzenia, do swych umiłowanych ,,grap beskidzkich''. Powstają tutaj w niezafałszowanej a do wyżyn poetyckiego języka uszlachetnionej gwarze beskidzkiej poezje: *Kolędziołki*, *Zielone Święta*, rozgłośne *Powsinogi Beskidzkie*, *Wielka Nowina*, *Kantyczka* i in.; dramaty: *Lampka Oliwna*, *Nawiedzeni*, *Głaz Graniczny*, w których odzywają się echa Wyspiańskiego i Rostworowskiego. W obrębie motywów beskidzkich, w jędrnej gwarze, którą zarówno w piśmie, jak w mowie świetnie włada, Zegadłowicz konstruuje swój własny pogląd na świat, zamglony religijnym mistycyzmem, na tyle niejasnym, że gdy jedni zarzucają autorowi ,,protestantyzm, obwieszony kalwaryjskiemi dewocjonaljami'', drudzy widzą w nim poetę nawskroś katolickiego i jako takiego powołują na kierownika ultrakatolickiego pisma.

W myśl ideologji Zegadłowiczowskiej Beskid ma być tylko ,,odskocznią na wszelkie wzloty''. Tę trampolinę podstawia usłużnie poetom, co wespół z nim ,,zasiedli do wieczerzy pańskiej'' na ganku gorzeńskiego dworu.

Tom *Czartaka* z 1925-go posiada już wybitną, regjonalną fizjognomję. Znikł Miller. Kozikowski ma za sobą *Wymarsz Świerszczów*, w którym uzasadnia swoje prawa ,,dziecka wielkiego miasta'' do obywatelstwa ,,Republiki Górskiej''. Z nowych spotykamy autentyczną beskidziankę, Janinę Brzostowską i Tadeusza Szantrocha. Jeden tylko Zegadłowicz pisze w dalszym ciągu gwarą. Powściągliwość reszty w tym względzie należy niewątpliwie uznać jako dowód literackiego taktu. Mimo wszelkiego uznania dla serdecznej, po kobiecemu miękkiej, lecz nieznającej kobiecej czułostkowości poezji Brzostowskiej i pięknych, prostych strof Kozikowskiego, nie można nie powtórzyć tego sądu, który on sam w kilka lat o tomie tym wydał, że ,,regjonalizm *Czartaka* posiada charakter raczej turystycznych opisów, czynionych na marginesie beadeckerowskich wykresów''. A Almanach z 1925-go roku to piękne itinerarium, to jeszcze nie poezja regjonalna.

W twórczości Czartakowców zarysowują się trzy wytyczne: ideologja Zegadłowicza, dla której autor *Przyjdź Królestwo Twoje* poszukuje wyznawców; regjonalna odskocznia, na którą trzeba było wstępować ***nolens volens***, niby muzułmanin na most wiodący do raju; wreszcie pierwotny poetycki program, później prawie zapomniany.

W ciągu następnych trzech lat Zegadłowicz wydaje szereg nowych utworów beskidzkich, wśród nich dzieło w istocie swej niepospolite, choć

dla nieistotnych usterek niedocenione — *Żywot Mikołaja Srebrempisanego.* Jeżelibyśmy nawet się zgodzili z surowym sądem Kozikowskiego, że ,,ludzie Zegadłowicza, zaklęci w postaci druciarzy i kamieniotłuków, wywierają wrażenie wycinanek etnograficznych, niedających żadnego pojęcia o psychicznych walorach człowieka", to zastrzeżenie należałoby zrobić w stosunku do wspaniałych typów z *Żywotu Mikołaja.* To już nie są etnograficzne symbole powsinodzkiej ideologji: to żywi ludzie z Gorzenia, Ponikwi, czy Macharza.

W 1928-ym ukazuje się nowy tom *Czartaka.* Wstęp Zegadłowicza jest wyraźnem nawiązaniem do jego programu ideowego, dostosowanego do możliwie najliczniejszego grona. (Rzekłbym: dogmatyka ogólna). Zwiększa się też i liczba Czartakowców. Spotykamy tym razem oprócz poprzednich: Birkenmajera, Hanysa, Wiktora i Kossak-Szczucką.

Birkenmajer tak wszędzie ,,drukuje się", że mógł drukować raz i w *Czartaku.* Hanys, jako syn beskidzkiej ziemi, ma i słuszne prawa do ,,Zboru beskidzkich poetów", i niewątpliwe dane na regjonalnego pisarza. O Wiktorze czytamy, że ,,nie wiedząc o ,,Czartaku", był już naszym towarzyszem". Powiedzenie znamienne. Największą niespodzianką jest Szczucka. Szczucka, co tak okrutnie sponiewiera niedługo dysydentów i różnych ,,omylników", a w szczególności arjan w swej *Złotej Wolności,* jako towarzyszka z b o r u poetów, co nazwę swą wyprowadzają od dawnego arjańskiego zboru pod Mucharzem; poetów, z których jeden napisał śliczną *Waletę arjan,* a drugi (Kozikowski) przygotowuje materjały do powieści o Arjanach, gdzie ich ma pono potraktować nader życzliwie.

Tłumaczy się to jedynie tem, że *Czartak* przestał być zborem beskidzkich poetów, a stał się organem wyznawców, czy prozelitów zegadłowiczowskiej ideologji. Gdy otrzymałem korektowe arkusze tego almanacha, koniec *Czartaka* był dla mnie zupełnie oczywisty, a wraz z nim koniec poezji beskidzkiej.

W rok potem Kozikowski drukował w *Głosie Prawdy* ciężkie zarzuty pod adresem ,,Czartaka". Zegadłowicz, o ile sądzić z ostatniego tomu jego poezyj *Nad brzegami zodjaku,* też wydostał się poza obręb Beskidu, w którym zaczął się już powtarzać. Mimo tego jednak nie spełnił programu, jaki wskazywał w przedmowie do *Powsinóg,* pisząc: ,,Beskid z nieogarniętym pięknem przyrody, legend i odrębności etnicznej mieszkańców, ich realizmem i mistycyzmem (religijnym i społecznym) stał się krainą wybraną poezji — i czemś więcej jeszcze — symbolem wolności i wzniosłości". Tego wszystkiego niestety nam nie pokazał. Ze Zboru beskidzkich poetów ostała się nam tylko piękna gwara ideologicznych, na podgórskich motywach osnutych, poematów Zegadłowicza i pełne wdzięku itineraria Kozikowskiego i Brzostowskiej.

Recenzje i sprawozdania.

Dr. Gustaw Bychowski: *Słowacki i jego dusza.* Studjum psychoanalityczne.

Warszawa. Wydawnictwo J. Mortkowicza. 1930. Str. 486.

Tak modną dziś freudowską metodę psychoanalityczną zastosował autor do badań nad psychologją i twórczością J. Słowackiego i doszedł do wniosków, które trudno inaczej określić, jak wprost niezwykłe. Opierając się bowiem na ustalonych przez psychoanalityków tezach, podciągających wszystkie indywidua pod jedną miarę, sądzi, że i najgenialniejszy twórca musi ich „prawom" ulegać, i wskutek tego ukazał nam duszę Słowackiego pełną tych samych popędów i namiętności, co dusza każdego przeciętnego, normalnego, pospolitego człowieka. Na poparcie jednak swych twierdzeń autor nie mógł znaleźć dość przekonywujących dowodów w tak bezpośrednich zwierzeniach poety, jakiemi są jego listy, pamiętnik, notaty i osobiste utwory poetyckie, sięgnął więc do jego dramatów i poematów, by pokazać, że (wybrani dowolnie!) bohaterowie danych dzieł są właśnie wyrazicielami tych czy innych stanów psychicznych samego Słowackiego. Wprawdzie dr. Bychowski we wstępie swej książki zastrzega się, że w stosunku do badań literackich jest tylko dyletantem, nie sądzę jednak, by jedna z głównych zasad tych badań: ścisłość i konieczność opierania się na dokumentalnie stwierdzonych faktach, mogła go przestać obowiązywać z chwilą, gdy dzieło poety postanowił rozpatrywać z punktu widzenia czysto psychologicznego. A dalej: jeśli w przyrodzie żadna z form nawet w tym samym gatunku się nie powtarza, lecz wykazuje większe czy mniejsze różnice indywidualne, to dlaczegoż właśnie w psychice człowieka należy dopatrywać się koniecznie stałych, niezmiennych typów i objawów, jednakich dla całego rodzaju ludzkiego? A jeślibyśmy nawet zechcieli to twierdzenie zaryzykować, to dlaczego nie przyjąć, że jednostki wyjątkowe, genjalne mogą być indywiduami psychicznie zupełnie różnemi i odrębnemi. I gdy Freud twierdzi, że w życiu podświadomem dziecka rodzą się popędy i uczucia, które przy odpowiednich warunkach mogą w życiu późniejszem rozwinąć się i przemówić czynami okrutnemi czy zbrodniczemi, to twórca właśnie dlatego, że jest twórcą, odtwarza je wprawdzie w swych dziełach, ale nie dlatego, że sam je kiedyś przeżywał, lecz że mocą swej wyobraźni twórczej umie je powołać do życia. O tajemnicy mechanizmu psychicznego artysty więcej nam powie psychologja twórczości, niż psychoanaliza. Tymczasem dr. Bychowski twierdzi: „Ślady najdawniejszych przeżyć tak dawnych, że zapewne nigdy nie zdołały przestąpić progu świadomości, trwają w najgłębszych warstwach nieświadomego, gdzie stają się źródłem przeróż-

nych wyobrażeń i fantazyj. Podniesienie fantazyj takich do poziomu tworów ogólnie interesujących i pięknych, splecenie ich z myślami wyższego rzędu — oto jedna z wielkich tajemnic twórczości poetyckiej". (str. 113). Doprawdy, lepiej Słowacki wyszedł na dawniejszych swoich „wpływologach", którzy twierdzili, że wszystko, co napisał, jest kopją Byrona czy Szekspira, niż na nowych psychoanalitykach, którzy czynią go osobiście odpowiedzialnym za każdą stworzoną przezeń postać i za każde słowo, gdyż wszystko to, przeżywszy ongiś w dniach dzieciństwa, obecnie sobie tylko przypomina lub uświadamia.

Dr. Bychowski, opierając się na psychoanalizie, „której jednem z odkryć podstawowych jest istnienie libido — czyli pragnienie rozkoszy — od najwcześniejszych początków życia osobnika", stara się wykazać, że wszystkie te pożądania i namiętności spotykamy w duszy Słowackiego. A więc stosunek poety do matki, jeden z najpiękniejszych, najczystszych i najbardziej ludzkich, jakie nam literatura, nietylko polska, dochowała, został odpowiednio z punktu widzenia psychoanalitycznego oświetlony i przedstawiony, jako główny motyw przewodni życia duchowego poety, nadający swoisty kierunek twórczości i filozofji Słowackiego. Autor, napotkawszy w listach do matki na niezmierną tkliwość i wierne przywiązanie, dorozumiewa się w uczuciach poety także elementu erotycznego. Matka „wciąż jeszcze panuje nad całem jego życiem erotycznem, ona to ma znaleźć odpowiedni objekt, jeżeli już sama siłą rzeczy objektem tym być nie może" (str. 52). „Jego libido nigdy się właściwie od matki nie oderwała, nigdy nie przestawała ona stanowić dlań głównego przedmiotu wielkiej miłości" (str. 53). Stąd Bychowski wbrew temu, co nauka literatury ustaliła, za Umiłowaną, służebnicę Słoneczności, uważa nie Ludwikę Śniadecką, lecz matkę, choć sam dalej identyfikuje ją z jej kontrastem — Panią Miesięczną. „Widzimy wyraźnie pierwiastki zmysłowe w stosunku do matki i wobec tego musimy spodziewać się pragnienia posiadania jej całkowicie i wyłącznie dla siebie... Pragnienie takie w stosunku do matki musi wywołać sprzeciwy wewnętrzne, wskutek czego ulega stłumieniu" (str. 65). „Kiedy j a i d e a l n e stawia potężną zaporę przeciwko całej niewłaściwie skierowanej zmysłowości, wtedy własne poczucie winy może zostać choć w części przerzucone na matkę, która wydaje się uosobieniem zmysłowości, przyczyną grzechu i upadku" (str. 67). Tem dr. Bychowski tłumaczy niechęć poety do zamieszkania razem z matką i stąd też ma rodzić się tak dla całego życia Słowackiego charakterystyczne potępienie miłości zmysłowej, jako odbicie tłumień dziecinnych. Tłumaczenie to jednak należy uważać za wprost fantastyczne, bo nie mamy literalnie żadnych dowodów na to, że rzeczywiście w dzieciństwie te grzeszne popędy zmysłowe zostały obudzone i że z tego powodu już wówczas nastąpiło ich tłumienie.

Ale oto „zawiódłszy się — pisze dr. Bychowski na str. 128 — na matce, zbliża się chłopiec do ojca". W przebraniu się Maduły za giermka w *Zawiszy* zachowałby się ślad owego czulszego zbliżenia się do ojca jako do mężczyzny, które to zbliżenie m o g ł o b y ł o nastąpić jako skutek zawodów, związanych z miłością do matki. Ze względu na taki charakter uczuć Julka do matki i ojca, śmierć ojca wywołała w nim prócz żalu także udrękę z poczucia winy. Uczucie to jest „odbiciem wrogich tendencyj czy nawet wyraźnych, przebłyskujących niekiedy za życia zmarłego fantazyj. N a l e ż a ł o b y p r z y p u ś c i ć, że okres nabożności wystąpił niedługo po śmierci ojca. I w tem ma swoje źródło również modlitwa poety o sławę pośmiertną, która

znaczy: „nie godzien jestem spełnienia swych pragnień za życia, wolno mi być wielkim wtedy dopiero, kiedy odejdę tak, jak on (ojciec) odszedł". Autor jednak, widząc psychoanalityczną ambiwalencję w stosunku Juljusza do ojca, szuka w tym stosunku również genezy motywu ojcobójstwa w wielu utworach Słowackiego. Odbiło się to również i w Rapsodzie I *Króla Ducha* w pragnieniu śmierci Lecha i Śwityna, którzy są jakby ojcami Popiela — poety. Tak znów w postaci Derwida upatrując t. zw. zgęszczenie obrazu ojca i samego poety, pyta autor: „Czy śmierć Derwida, wywołana przez okrucieństwo Gwinony (matki), nie jest dalekiem echem dawnej śmierci Euzebjusza Słowackiego... śmierć ojca zostałaby przez Juljusza przypisana winie matki" (str. 108).

Gdy więc w tym kierunku poszedł rozwój uczuć Juljusza do matki, musiał przyjąć jej drugie małżeństwo z dr. Bécu z największym wstrętem, dla ojczyma żywić nienawiść i chęć pozbycia się go, a dla matki pragnienie dręczenia. A dowód na to? Znów dowolne komentowanie przez dr. Bychowskiego poszczególnych utworów Słowackiego. A więc „zamach na cara oznacza dla Kordjana-Juljusza nieświadome zgładzenie ojca czyli raczej ojczyma. Dawne, dziecięce, nieprzyjazne impulsy odżyły. Juljusz sam czuje się mścicielem za hańbę swoją i matki" (str. 232). Również w *Śnie srebrnym* w małżeństwie Salomei z marnym Semenką widzi dr. B. odbicie reakcji małego Julka na drugie małżeństwo pani Słowackiej.

A błądząc dalej w tym lesie skomplikowanych uczuć erotycznych, napotyka autor dalej na dwie przyrodnie siostry poety, córki dr. Bécu z pierwszego małżeństwa i dopatruje się projekcji uczuć do tych sióstr, do ojczyma w *Mahomecie*, *Beatrix Cenci*, *Horsztyńskim* i t. d. (Analizę z braku miejsca musimy pominąć).

A teraz zkolei zjawia się w życiu poety Ludwika Śniadecka, która według jego słów była jedyną miłością Słowackiego. „Wszystko, co żywił w sercu dla matki i sióstr, a co nie mogło znaleźć swego spełnienia, miało się tutaj urzeczywistnić" (str. 166). Tymczasem i ten stosunek, tak prosty i jasny, tak dokładnie przez samego poetę zanalizowany, pragnie dr. B. skomplikować, bo oto, co stara się w nim odkryć: „Ta okoliczność, że ona (Ludwika) była starsza od poety, nadawała jej o tyle przewagę, że w marzeniach jego ona to miała m o ż e odegrać rolę bardziej czynną w miłości, ona to miała m o ż e dokonać wtajemniczenia miłosnego, osobliwie w dziedzinie zmysłowej" (str. 165). *Arab* wydaje się wyrazem dziecięcego prymitywnego sadyzmu, wyzwolonego przez zawód miłosny (poety do Ludki)... Znalazłszy ujście w fantazji poetyckiej, nieświadomy sadyzm poety został w stosunku do ukochanej w zasadzie zlikwidowany, ustępując miejsca innym reakcjom uczuciowym" (str. 180).

Choć Słowacki później w życiu napotkał kilka niezwykłych kobiet, to jednak silne uczucie miłości w sercu jego już ponownie się nie narodziło i to z powodu... matki. Bo niczem innem, jak tylko silną miłością do matki, tłumaczy dr. B. przyczynę niemożności pokochania przez poetę innej kobiety, „niemocy uczuciowej" Słowackiego. Ponieważ zmysłowość była skierowana „na obraz matki jako miejsce koncentracji całej dziecięcej i młodzieńczej libido" (str. 390), przeto wcześnie zaczął ją w sobie zwalczać. A zkolei idealizacja obrazu matki „w myśl wskazań zasady czystości prowadziła całkiem naturalnie do jej zupełnej deseksualizacji. Dlatego też staje się matka czystą, niepokalaną dziewicą, a urodzenie syna nabiera charakteru cudowności. W ten sposób własną matkę upodabnia poeta do Matki Boskiej, a siebie do Zbawi-

ciela" (str. 392). Ale nie zadawalając się tem i snując dalej nić miłości poety do matki, tak już wywyższonej i oczyszczonej w dobie mistycyzmu, autor jeszcze na swój sposób interpretuje wizję poety z 21 kwietnia, gdy to w ogniach ukazał mu się coś niby miesiąc biały, i wyjaśnia, że księżyc jest tu symbolem matki jako uosobienie czystości i uciszenia. „Pozbywszy się własnego ognia, jako niedozwolonego i buntowniczego, czując się naczyniem płomieni Bożych, odnajduje poeta cel swojej świętej i czystej tęsknoty — matkę" (str. 442).

Tak wygląda psyche Słowackiego w świetle psychoanalizy: obraz rażący tak śmiałem ujawnieniem przykrych, niskich często rysów, jak i brakiem dokumentalnego ich uzasadnienia. Wszak sam Freud obecnie nie podtrzymuje już twierdzenia, jakoby przeżycia dziecka, które dr. Bychowski bierze za punkt wyjścia swych badań, miały charakter przeważnie erotyczny. Należało je więc poddać krytyce, a nadto ze względu na to, że ma to być studjum o duszy poety, należało uwzględnić wszystkie przeżycia poety, jego stosunki z ludźmi, lekturę, zagadnienia intelektualne, które Słowackiego interesowały.

Ale chciałbym zaraz dodać, że nie na tem wyczerpuje się monografja Bychowskiego; jest to bowiem (wbrew podtytułowi dzieła) studjum nie tyle psychoanalityczne, co raczej psychologiczne. Poza pierwszemi rozdziałami, poświęconemi budzącej tyle zastrzeżeń analizie stosunku poety do najbliższej rodziny, autor większą część książki poświęca rozbiorowi dzieł, o ile zawierają materjał do poznania psychologji Słowackiego. Tyle w tej pracy wnikliwości, subtelności, tak głębokie wniknięcie w najtajniejsze głębie duchowe poety, szczególnie z doby mistycyzmu, że czytelnik nie może oprzeć się czarowi wielu kart tej książki; aż szkoda, że urok ten musi tak często pryskać, gdy autor uderzy znów w wątpliwe tony tez psychoanalizy, spychających genjusza w niziny przeciętności. I choć w historji badań literackich nad twórczością Słowackiego dzieło dr. Bychowskiego nie będzie pozycją ważną, choć psychoanalityczna część tej książki nie przeżyje zgonu tak dziś modnego kierunku, to jednakże książka ta tym wszystkim, którzy zapragną wniknąć w duszę Słowackiego, będzie pomocnym drogowskazem, pod warunkiem, by czytelnik nie zagubił busoli ostrożnego krytycyzmu.

Marjan Piątkiewicz.

BIOGRAFJA MICKIEWICZA PO FRANCUSKU.

(Marie Czapska: *La vie de Mickiewicz.* Paris. Librairie Plon (1931) p. X + 320).

Rzeczą lojalności krytycznej jest należyte zrozumienie i odczucie intencyj autora, jego celu i postawionych sobie zadań.

Najwięcej krytycznych nieporozumień wywołuje zwykle aprjoryczne nastawienie krytyka, który, że tak powiem, na stworzonem przez kogoś dziele zaszczepiać próbuje własne marzenie o nienapisanej przez siebie książce. Stąd moralizowanie, a czasem nawet drażniące wścibstwo... Przed każdym badaczem Mickiewicza — jeżeli jest nim z pewnej pasji poznawczej, wynikłej z żywej reakcji psychicznej na dzieła sztuki i dzieła życia wieszcza — staje dziś niechybnie problem rewizji „żywotu" Mickiewicza. Każdy z badaczy Mickiewicza zarazem wyczuwa także to, co bezwzględnie udało się lakonicznie

wyrazić Boyo'wi: ową konieczność przetworzenia ,,bronzu" na prawdziwy żywot.

Stąd bezpośrednim rezultatem ów mickiewiczowski kryzys, którego nadejście (przypomnieć nie zawadzi) przewidywał już dawno, w czasie wojny jeszcze—z badaczy Mickiewicza ,,najżywszy" może — St. Pigoń. I nie da się już dzisiaj tego kryzysu wzniosłemi słowami zepchnąć w jakieś nieuchwytne sfery ,,nowego mitu". Współczesny głód konkretności psychologicznej, owo już ogólno-europejskie zainteresowania życiem ludzi wielkich — musiały u nas znaleźć właśnie to — mickiewiczowskie ujście.

O tem wszystkiem wspominam właśnie dlatego, by przy krytyce skromnej książki p. Czapskiej sprawami temi lojalnej recenzji nie zniekształcać. Książka francuska p. Czapskiej z kryzysem mickiewiczowskim mało musiała mieć wspólnego. Była pisaną w innej intencji twórczej. Miała inne cele, a stąd i inne zadania. Miała być przecież książką dla obcych, dla tych, co o Mickiewiczu mało albo nic nie wiedzieli.

Na jedno trzeba też na wstępie, przed właściwą oceną książki francuskiej, zwrócić uwagę. Na zakres i rodzaj... niewiedzy francuskiej o Mickiewiczu.

Nie trzeba się łudzić. Różne przyczyny wpłynęły na to, że jedyna w swoim rodzaju okazja zadzierżgnięcia bezpośredniego węzła wzajemnej kulturalnej łączności polsko-francuskiej, jaką był wieloletni pobyt elity polskiej duchowej we Francji, została na nieszczęście całkiem niewyzyskaną. Niewyzyskaną w tem jedynie wąskiem kulturalnie znaczeniu, nieprzemijającego wraz ze zmianą pokoleń, utrwalającego duchowego poznania. We Francji po emigracyjnym duchowym popasie pozostało jakieś całkiem enigmatyczne wspomnienie. Już nawet nie mit, o dziwnych, zamkniętych w arystokratycznem ghetto, ludziach, ale raczej mit o micie. Coś już zupełnie mglistego.

Widocznem to było podczas odsłonięcia pomnika paryskiego. Jeden z publicystów, może niegłębokich, ale dzięki temu także dość reprezentacyjnych, jeżeli idzie o mieszczańskie *vox populi* w feljetonie poczytnego *Journalu*, protestował przeciwko zatarasowywaniu pięknego placu Alma — monumentem niezrozumiałym i wystawionym na cześć całkiem nieznanego człowieka.

Nie oburzajmy się na tego egoistycznego paryskiego mieszczanina. Przecież to była odwrotna strona... *Ksiąg narodu i pielgrzymstwa.* Emigracja odcinała się świadomie, starozakonnie, jak powiedział kiedyś Sainte-Beuve — a wszelka tego typu postawa, ma i mieć musi tę drugą stronę medalu.

I dobrze się stało, że p. Czapska, pisząc swą książkę, zrezygnowała z wielu rzeczy. Była to poniekąd rezygnacja odważna; poniekąd także wynik dość realnego, rozsądnego spojrzenia na warunki możliwego ustosunkowania czytelników francuskich. Jeszcze jedna uwaga tej samej natury: książka, wydana w kolekcji ,,*Le roman des grandes existences*", siłą rzeczy dostać się miała do rąk szerokiej publiczności, do tych czytelników *Journalu.*

Na dobro p. Czapskiej zapisać w pierwszym rzędzie należy... powodzenie książki. To jest poprostu jej rozejście się w dziesiątku tysięcy egzemplarzy. Cel został osiągnięty.

Podkreślano już u nas dość niemiarodajne krytyki. Pierwszą pozycją tego typu była: ,,głęboko-płytka" przedmowa J. Drieu la Rochelle'a. Znowu nie należy się łudzić ani rozgoryczać. Te głosy o niczem jeszcze nie świadczą. W Paryżu chyba więcej, niż gdzie indziej, znajduje się literatów-publicystów, uważających, że można pisać o rzeczach całkiem sobie obcych, byleby przy

takiej ,,okazji" powiedzieć coś interesującego nie na temat. Książka p. Czapskiej, książka rozchodząca się, zmuszą przecież do mówienia o przedmiocie całkiem nieznanym, o tym samotnie stojącym człowieku — monumencie z placu Alma...

Cel został osiągnięty? Ale czy sam ten cel był przez autorkę należycie postawiony?

Mam na myśli bynajmniej nie ,,propagandystyczny" wzgląd. Idzie mi właśnie o coś ,,niepropagandystycznego". O nieprzemijające, obliczone więc na czas dłuższy, zaznajomienie obcych z jednym z najgłębszych przejawów życia kulturalnego Polski.

Mickiewicz, przystosowany do horyzontu poznawczego pewnego typu czytelników — czy coś powie i tym innym, ludziom głębszym, a przecież także o Mickiewiczu nic prawie nie wiedzącym?

Aby na to pytanie odpowiedzieć, trzeba *in medias res* przystąpić do krytyki merytorycznej.

Gdyby się bowiem okazało, że Mickiewicz spopularyzowany był zarazem zwulgaryzowany — ów osiągnięty cel okazaćby się mógł celem szkodliwym. Pani Czapska dość odważnie w stosunku do obecnego kryzysu mickiewiczowskiego sobie postąpiła. Wzięła coś niecoś z ,,rewelacyj" Boy'a, wzięła coś niecoś z obalającego mit filareki, przecież niegłębokiego ataku J. N. Millera, i może nawet napoły świadomie, już na podstawie tych nowych spojrzeń, zaczęła konstruować swój własny portret duchowy Mickiewicza.

Rezultat był łatwy do przewidzenia — ten ,,jej" Mickiewicz, istotnie może trochę żywszy od kallenbachowskiego — jakoś niezdecydowanie odcina się od tamtego. Jest on dziwnie dwulicowy, ma jedno oblicze całkiem jeszcze ,,bronzownicze", a inne całkiem znowu ,,ludzkie — arcyludzkie", choć nie zawsze psychologicznie uprawdopodobnione.

Wewnętrzne niezharmonizowania, ,,rysy na duszy", o których niegdyś mówił najwnikliwszy obserwator życia duchowego Mickiewicza — Słowacki, w książce p. Czapskiej tu i ówdzie zostały — czasem przez niezręczność psychologiczną — przejaskrawione. Np. egoizm, istotnie w tem tragicznem życiu czasem się zaznaczający, został właśnie przez powstrzymanie się autorki od psychograficznych komentarzy — w ten właśnie sposób — boleśnie wysunięty na czoło i niezrównoważony dostatecznie.

Zastrzegam się jednak, by mnie źle nie zrozumiano. Egoizmu Mickiewicza nie chcemy przesłaniać, tak samo jak i jego tragicznej dumy, a z niej bezpośrednio płynącego ,,nielojalnego" do innych ludzi stosunku (Słowacki, Towiańczycy - opozycjoniści itd.). Ale to wszystko należało psychologicznie umotywować. ,,Pogodzić" psychograficznie z cnotami.

Powrócę jeszcze do tych spraw, tutaj spieszę nadmienić, że uproszczona charakterystyka Mickiewicza nie jest bynajmniej jego wulgaryzacją. Na szczęście — mimo pewnych uchybień w całości — książka p. Czapskiej na ten zarzut nie zasługuje. Niekonsekwentny czasem psychologicznie, portret Mickiewicza nie jest jednak... karykaturalnym.

By uwidocznić te pewne niekonsekwencje, zajmę się ewolucją psychiczną bohatera książki.

Zdrowy rozsądek autorki ochronił ją od notorycznego dotychczas negowania ewolucji psychicznej. Obronnie jakoś przeszła p. Czapska koło literatury o ,,młodym genjuszu". Nie przeceniła znaczenia filomackich programów, czy organizacyjnych wysiłków normalnego ruchu studenckiego. Ale znowu

nie doceniła zaczynodawczego znaczenia miłości pierwszej i najgłębszej w życiu. Bez cienia bronzownictwa należy przecież uznać objektywnie, na zasadzie faktów, a nie konstrukcyj aprjorycznych, że miłość do Maryli była czemś więcej niż „studenckim romansem". W obawie przed przecenieniem pewnych przeżyć młodzieńczych, autorka, bardzo niedogodnie dla własnej już koncepcji typu życia psychicznego swego bohatera pozbyła się jednego z głównych zawiązków dramatycznej akcji. Prawda, że dotychczas ujmowano zbyt sentymentalnie tę sprawę... Niemniej właśnie na tle analizy psychologicznej typu miłości mickiewiczowskiej, wiele, wiele dałoby się wyjaśnić i w najważniejszej dziedzinie tego skomplikowanego życia — w dziedzinie przeżyć religijnych poety.

Szwankuje jednem słowem zawiązek akcji. Szwankuje także, i to jeszcze bardziej, główna perypetja życia — rzymsko-poznańska.

Słusznie może autorka fazę rzymską traktuje nie jako nawrócenie w ścisłem tego słowa znaczeniu (przełomu od niewiary do wiary), a raczej jako ożywienie słabej dotychczas wiary i rozpoczęcie praktyki religijnej. Ale i w tem ujęciu — poznańskie załamanie się, owo życie „zwierzęce czy raczej roślinne" (własna ocena Mickiewicza) — nie obejdzie się bez głębszego naświetlenia. Traktować poznańskie przeżycia w stylu odeskiego popasu niepodobna.

Jest to najsłabszy punkt książki. Zawiodła pobłażająca, liberalna postawa autorki, starającej się zagadnienia mickiewiczowskiej erotyki nie ujmować w kategorjach rygorystycznych. I rzecz znamienna — to napozór subtelne, tolerancyjne sprawy tej ujęcie, zaważyło na całości psychologicznego obrazu. Nawet i obcy krytycy podchwycili odruchowo ten moment — niczem nieosłonionego egoizmu.

Nie, nie było to sielskie zapomnienie się, nawrót do wspomnień dziecinnych — to „życie zwierzęce czy raczej roślinne" w Poznańskiem. Był i tu ślad wyraźny owej „rysy", o której istnieniu wiedział intuicyjnie odgadywujący antagonistę swego Słowacki.

Podobnie i sprawy Ksawery Deybel nie można było pod osłoną niedomówień, znaków zapytania, zaznaczać, bez wzięcia całej psychologicznej odpowiedzialności. Dopóki o tym fakcie nic pewnego się nie dowiemy, nie można go do ewolucji życia poety inwentaryzować. Niedomówiony, niewyjaśniony należycie — raczej szkodzi głębiej pomyślanej biograficznej rekonstrukcji, niż pomaga.

Niezdecydowana autorka i w innej dziedzinie dyskretnie próbuje się wycofywać. Mam na myśli dziedzinę mistyki Towiańskiego i Mickiewicza.

Podaje jedynie anegdotyczną stronę zetknięcia się z „mistrzem" Andrzejem. Nie porusza np. ewolucji mistycznej samego poety, aż do momentu zetknięcia się z „mistrzem".

Sprawa ta nie była aż tak... irracjonalna. Mniej było tam „cudu", niż się to wydaje. No, ale mógłbym zabrnąć w dziedziny „polemiki" z książką, a nakazałem sobie lojalność... Więc tego bardzo już trudnego problemu nie będę rozwijał. Mogę tylko powiedzieć, że i ta dziedzina życia wewnętrznego wieszcza została nieco szkodliwie dla całości przecież ciekawej i sumiennej książki uproszczona.

Trudno zbyt ostro atakować za to biografkę i do tego piszącą świadomie biografję popularną. Jej „diagnoza" przeżyć religijno-mistycznych wieszcza

nie jest bardziej uproszczona od innych prac, specjalnie tej dziedzinie poświęconych, już o ambicjach naukowych.

Wiele racji miał Andrzej Niemojewski, który twierdził, że stosunek pozytywistycznych badaczy Mickiewicza do niego — jako człowieka wierzącego — nie przekracza... wnikliwości starca z „Romantyczności".

Kończę sumarycznym wynikiem tych krytycznych rozważań. Książka p. Czapskiej — przez ostrożną dyskrecję, przez świadome wyznaczenie sobie i celu i zakresu, będąc popularyzacyjnym, uproszczonym nieco, psychologicznym wizerunkiem poety — niczem kultowi realnemu — jego wielkości nie zaszkodziła. Co więcej, pisana i żywo i z dużą dozą talentu powieściopisarskiego, i dla znających Mickiewicza, i dla nieznających, jest lekturą żywo interesującą.

R. M. Blath.

SILVA RERUM (rocznik 1930).

Sam tytuł czasopisma mówi o jego bezpretensjonalności, ale również o miłej kulturalnemu Polakowi patynie przeszłości. Powstałe przed sześciu laty w gronie krakowskich bibljofilów jako organ Towarzystwa Miłośników Książki w Krakowie, potrafiło to czasopismo utrzymać się i przy życiu i na poziomie swej kulturalnej służby w okresie, niebardzo sprzyjającym takim przedsięwzięciom. Obecnie jest „czasopismem polskich towarzystw bibljofilskich".

Zajmując się wszelkiemi sprawami związanemi z książką, z natury rzeczy musi ono służyć nietylko bibljografji i bibljofilstwu, ale także literaturze. Rocznik ostatni szczególnie pod tym względem się wyróżnia, gdyż dwie wielkie rocznice uczczone zostały osobnemi kilkuarkuszowemi zeszytami, w których znalazły się artykuły bardzo wartościowe dla miłośnika literatury. I tak zeszyt poświęcony Kochanowskiemu rozpoczyna monograficzny artykuł prof. Kota *Adieu à la Pologne*, przedstawiający historję całego epizodu, na którego tle powstał utwór Desportes'a i odpowiedź Kochanowskiego; prócz nich opublikował tu inne utwory polemizujące z pamfletem urażonego Francuza. Arcydzieło *Trenów* ujął od strony psychologicznej M. Janik, uwydatniając ich kompozycję, odpowiadającą uczuciowym przeżyciom i ich kolejności. Miecz. Hartleb, wspomniawszy dawne „negotia" włoskie, objaśnia związek *Pieśni o Sobótce* z włoskiemi widowiskami wiosennemi „maggia".

Bardziej specjalny charakter noszą dwa artykuły: W. Budki i K. Piekarskiego. Miary rozpowszechnienia znajomości naszego poety zagranicą dowodzi bibljografja A. Bara *(J. K. w obcych językach)*. — Skąd się wziął typ portretu Jana z Czarnolasu, wyjaśnia nam dobrze artykuł Fredro-Bonieckiej *(Podobizny J. K. w krakowskich zbiorach graficznych)*.

Inny charakter ma zeszyt listopadowy; z natury rzeczy więcej tu zjawisk zbiorowych lub ze zbiorowością związanych. Prasą powstania listopadowego zajął się A. Bar, poezją ulotną z tego czasu opracowała szkicowo Irena Turowska; łączą się z poprzedniemi szczegółowe badania L. Płoszewskiego, dotyczące pierwodruków wierszy powstańczych Słowackiego i popularnej w tym czasie *Ody do młodości* Mickiewicza. Studjum St. Zetowskiego o *Dwóch Warszawiankach* (K. Gaszyńskiego i K. Delavigne'a) musi zainteresować literata swemi wynikami, choćby ze względu na Wyspiańskiego. (Nachodzi pokusa, by autorowi, obeznanemu świetnie z muzyką tych czasów, położyć na serce

sprawę wyszukania melodji *Ody do młodości;* przecież Prądzyński w swych *Pamiętnikach* wspomina, że śpiewano ją w więzieniu karmelickiem).

Jak w zeszycie poświęconym Kochanowskiemu uwzględniono bardzo ciekawą sprawę portretu poety, podobnie i tu artykuł Ir. Szayno-Dankowej zaznajamia nas z głównymi ilustratorami powstania: J. F. Piwarskim i J. N. Lewickim; ich ryciny, mające wartość dokumentu, podano w reprodukcji.

Nietylko od święta *Silva* dba o sprawy literatury; w tym samym roczniku znajdujemy m. i. monograficzne opracowanie przez L. Płoszewskiego, arcydzieła Wyspiańskiego, jakiem jest *Orędzie*, wraz z bardzo ciekawemi reprodukcjami autografów i niewydanego druku.

Rocznik ten, ze względu choćby na bardzo bogaty materjał ilustracyjny, związany z Kochanowskim i powstaniem listopadowem, szczególnie nadaje się do bibljotek szkolnych, ewentualnie do pracowni polonistycznych.

Franciszek Bielak.

Z LITERATURY OBCEJ: NOWE PRZEKŁADY GALSWORTHY'EGO.

Dotychczasowe przekłady utworów Galsworthy'ego *(Ciemny Kwiat, Braterstwo)* nie usprawiedliwiały może w oczach czytelnika polskiego uznania, jakiem darzy Anglja tego autora, wyróżnionego nagrodą Nobla. Ten ostatni fakt skłonił dopiero ruchliwą firmę „Rój" do wydania naczelnego dzieła Galsworthy'ego *Sagi* oraz jej dalszego ciągu: *Nowoczesnej Komedji.*

Saga Rodu Forsytów przedstawia historję rodu, „którego celem było żyć wiecznie", rodu młodego genealogicznie, a już cechami, zdobytemi w najbliższej przeszłości, tworzącego własny, odrębny typ. Dziedzictwo przekonań, dążeń i dróg: wiara w nienaruszalność kontraktów, dokładne przewidzenie zysków i strat moralnych i materjalnych przy równorzędnem ściągnięciu w praktyce tych idei na poziom „przyzwoitości", stanowisko pewne i obronne, zdobywane uporem, utrzymane prawem własności — oto wytyczne działań rodu z epoki wiktorjańskiej. Epopeja? Chyba tak. Klasyczne jej pojęcie, domagające się tła historycznego i warstwy społecznej, działającej w duchu epoki, nie ucierpi tutaj. Rozstrzygnijmy sprawę czasu i ludzi.

Śmierć królowej Wiktorji (1901) i jej trumna, sunąca przez miasto, uprzytamnia patrzącym na ceremonjał pogrzebowy, że oto przeszła jakaś epoka. Natłok wspomnień, obrazów, minionych zdarzeń. Teraz wszystko inne, zmiana — decyduje widz-James. Ale co zdziałał wiek miniony? Syntezę faktów i faktów daje Soames: „uprzywilejował własność i stworzył bogate mieszczaństwo". Równocześnie z imperjalizmem państwowym, rozwija się instynkt posiadania obywatela tego państwa, Forsyte'a. Znany nam już John Bull. Nie liberał, nie kosmopolita — ufa papierom państwowym, cylinder uważa za jedyne szacowne nakrycie głowy. Kult dla cylindra sprawia, że ten „drobny ziemianin" przenosi się do miasta, doświadczalnego terenu dla swych zdolności, że nazwisko jego zaczyna widnieć w spółkach, towarzystwach akcyjnych, wyzierać z szyldów, wreszcie stwarza firmy, gruntujące byt materjalny ludziom z jego krwi, nie pytającym o wartość, lecz o cenę wszystkiego. Ta nowa klasa społeczna wysokością obowiązującej stopy procentowej normuje swą plenność i ma się za dźwignię porządku społecznego. Jako satyra społeczna na duchowe mieszczaństwo, Londyn i londyńczycy Galsworthy'ego w *Sadze* przypominają Warszawę i warszawian z *Lalki* Prusa.

Czy jednak rozrost duchowy Forsytom nie przysługuje? Warunkiem jego jest samokrytycyzm i bezinteresowność odczuwań, dziedzictwo poczucia humanitarnego w rodzie starego Jolyona. Gdy tych czynników zbraknie, zdrowy rozsądek wyliczeń

w walce z pięknem ponosi klęskę. W tem tkwi tragizm Soamesa, standardowego Forsyte'a.

Dalszy ciąg *Sagi: Biała Małpa, Srebrna Łyżka* i *Łabędzi Śpiew* stanowią razem *Nowoczesną Komedję.* „Nowoczesną komedję", według Soamesa, gra powojenna Anglja, zrywająca z kastowością, przez usta boronetów głosząca idee demokratyczne, niezrażona buntem tych, „co mogliby być jeszcze gorsi". Krytyka nowego porządku rzeczy to niby wyraz niezależności duchowej Soamesa, a właściwie już oblicze człowieka „tamtych" czasów. Ona go skłania do podjęcia walki z nowoczesną moralnością, krzywdzącą imię ukochanej córki — lecz wygrana jest wątpliwa. A duchowe oddziaływanie na tę córkę sprowadza się do ustawicznej, ojcowskiej troski o nią i prowadzi ostatecznie do katastrofy.

Estetyczna forma wydawnictwa nie może stępić naszej wrażliwości na błędy językowe i stylistyczne, spotykane częściej w trzech pierwszych tomach, co wynika zapewne z pośpiechu w ich czytaniu. Każdy z wydanych tomów ma innego tłumacza (t. I. tłum. Centnerszwerowa, II — Rychliński, III — Birkenmajer, IV — Lasocka, V — Jakubowicz, VI — Kragen), co, oczywiście, nadało zabarwienie indywidualne każdej części, nie stworzyło jednak całości zharmonizowanej (spotykamy w t. II np. „pawanowanie się", „kolledż" i „wądolne scieżyny", „samotna wyźnia" w tomie III).

Helena Ślaska.

Z KSIĄŻEK DLA MŁODZIEŻY.

Wydawnictwa księgarni św. Wojciecha.

Księgarnia św. Wojciecha w Poznaniu wzbogaciła w ubiegłym 1930-ym roku literaturę powieściową dla młodzieży znów kilku wartościowemi książkami.

Mamy przed sobą siedem powieści, które stanowią ciąg dalszy znanej i cieszącej się uznaniem i zaufaniem czytelników Bibljoteczki Powieściowej dla Młodzieży K. Ś. W.

Wygodny format, dobry papier, czytelny druk, trwała, skromna, ale z poczuciem gustu pomyślana okładka, a nadto ilustracje Mackiewicza, Sawiczewskiego i Jaroszyńskiej, dobrze zastosowane do treści i artystycznie wykonane, sprawiają, że każdy tom stanowi miłą dla oka, pociągającą i budzącą zainteresowanie całość

Urozmaicona treść sięga w różne dziedziny zainteresowań młodocianych czytelników, poruszając przytem szereg ważnych zagadnień życia ludzkiego.

W doborze utworów z ostatniego roku znać nietylko zrozumienie dla ich wartości artystycznej, ale też troskliwą dbałość o ich znaczenie kształcące i wychowawcze czy to pod względem ogólno-ludzkim czy też narodowym.

Mamy tu więc powieść dla miłośników przyrody, W. Bonsels'a: *Marek w lesie* — przekład autoryzowany z niemieckiego Heleny Sroczyńskiej (str. 240). Dwunastoletni Marek — sierota postanawia iść przez życie o własnych siłach, a ponieważ pociąga go ku sobie urok przyrody, więc ucieka od ludzi do lasu, aby pędzić tam życie „ludzi leśnych". Przyroda staje się dla niego jedyną, ale pełną mądrości księgą, z której umie on czerpać skarby głębokich przeżyć wewnętrznych; zawdzięcza też jej tężyznę swego charakteru i cudowną pogodę ducha.

E. Atkinson: *Bobik od Franciszkanów* (przekład z angielskiego dr. Marji Przyborowskiej, str. 173). Bohaterem jest tu pies Bobik, wzruszający swem przywiązaniem do starego Jaśka, o którym pamięta nawet po jego śmierci. Bezpański

i bezdomny Bobik staje się przyjacielem mieszkańców a szczególnie dzieci w Edymburgu w Szkocji, gdzie nawet uczczono jego pamięć pomnikiem.

Ciepły, serdeczny sposób traktowania psa przez autora jako istoty czującej i myślącej każe czytelnikowi zbliżyć się do świata zwierzęcego i spojrzeć nań w całem tego słowa znaczeniu „po ludzku".

Dwie następne powieści należą do typu awanturniczo-podróżniczych.

Pierwsza p. t. *Prerja* — to 5-ta i ostatnia powieść z cyklu indyjskich powieści Coopera o przygodach Sokolego Oka (przekład z ang. K. S. — str. 377). Książka napisana przed stu laty może się wydać zbyt rozwlekłą dzisiejszemu czytelnikowi ze względu na przestarzałą technikę powieściową, mimo to jednak posiada znane trwałe wartości powieści Coopera

Kamil Giżycki: *Przez knieje i stepy* (str. 370). Na tle własnych wspomnień opisuje tu autor pełną przygód niebezpiecznych podróż dwóch młodych Polaków przez tajgę sybirską, Urjanchaj i Mongolję. Znajdujemy tu bardzo wiele ciekawych szczegółów, dotyczących życia i obyczajów Sojotów i Mongołów na tle stosunków z roku 1921-go. Powieść nie posiada dostatecznej zwartości konstrukcyjnej i niepotrzebnie przeładowana tubylczemi, obcemi nam zupełnie wyrazami, ale czyta się z zainteresowaniem i przyjemnością, a to dzięki pełnym artystycznego wyczucia opisom przyrody czy to w groźnej tajdze, czy w górach Tannu-Oła, czy w zdumiewającej efektownemi zjawiskami i przerażającej wielkiemi niebezpieczeństwami pustyni Gobi.

Tajemnicza dziewczynka Stanisława Ochockiego — to druga powieść polska. Dowiadujemy się tu o losach dziewczynki, ukrywanej przez nianię pod fałszywem nazwiskiem. Niania ocaliła Tanię i przywiozła ją z Bolszewji do kraju, ale wciąż drży o nią w obawie grożącego niebezpieczeństwa... Po latach rozłąki, niepokoju i tęsknoty odnajduje rzekoma Tania swoich rodziców. Do najciekawszych w powieści należą obrazki z życia szkolnego, dość wiernie charakteryzujące różne typy młodzieży. Poza tem akcja uboga i mało urozmaicona. Książka nadaje się dla młodszych czytelników.

Helusia z Rakowickiego młyna M. Czeskiej-Mączyńskiej (str. 226), przeznaczona głównie dla dziewczynek, nie jest właściwie powieścią historyczną, pomimo że akcja odbywa się około roku 1863-go i w pewnym momencie wiąże się z wypadkami powstania na terenie Krakowa. Wartość historyczną posiadają również różne szczegóły, dotyczące współczesnego życia i mody, co znajduje też odbicie w ilustracjach Jaroszyńskiej. Treść właściwą stanowią opisane z tkliwą serdecznością dzieje cichej a pracowitej i dzielnej sieroty — Helusi, osnute na tle życia matki autorki. Powieść napisana z talentem budzi serdeczne współczucie i sympatję dla bohaterki. Jedyną ujemną cechą tej książki jest panujący w niej niemal wyłącznie smutny nastrój.

Ostatni tom — to *Sosenka z wydm*, opowieści morskie Jerzego Bandrowskiego (str. 405). Jest to nowość z literatury „dla dorosłych", wcielona równocześnie — pod inną okładką — do bibljoteki powieściowej dla młodzieży. Mamy tu jedenaście bardzo ładnych nowel. Autora interesuje i pociąga krajobraz oraz życie zwierzęce i ludzkie nad Bałtykiem. Tchnie z nich umiłowanie cudów polskiego morza.

Ze względu na pewne zabarwienie filozoficzne pomimo wielkiej prostoty pomysłów i ich traktowania książka ta z prawdziwem zrozumieniem może być czytana przez trochę starszą młodzież.

Anna Kopczewska.

Korespondencje.

POZNAŃ.

Obiecałem w poprzedniej korespondencji zebrać z pierwszego półrocza 1931 r. dowody literackich ambicyj Poznania. Służę kilku przykładami. Rośnie kult dla Kasprowicza. Świeżo, jako XIII tom „Bibljoteki Studwudziestu" Jana Kuglina, ukazała się cenna praca dr. Wandy Brzeskiej p. t. *Lata szkolne Jana Kasprowicza. Inowrocław 1872—1879.* Ogłasza w niej Brzeska 15 wierszy, których zupełnie niema w wydaniu zbiorowem, osobno podaje nieznane fragmenty poezyj drukowanych, przytacza wspomnienia dr. J. Ulatowskiego, kolegi szkolnego Kasprowicza z Inowrocławia. Przedruk pism filareckich, wydawanych przez tajne towarzystwo im. Wincentego Pola w Inowrocławiu, uzupełnia obraz tych czasów, w których zwrastał Kasprowicz. Książka Brzeskiej jest jakby zapowiedzią publikacyj, dotyczących Kasprowicza, osobnego towarzystwa, które się skupi koło „Bibljoteki Kasprowicza" w Muzeum Miejskiem i o szerzenie miłości dla jego dzieł będzie zabiegało.

„Niepoetycka", jak powiada Brückner, Wielkopolska pielęgnuje troskliwie poezję. Dowodem choćby Jan Sztaudynger. Jeszcze w 1925 r. tutaj ogłoszono mu pierwszy zbiorek wierszy p. t. *Mój Dom.* Nic dziwnego, że wdzięczny poeta przeniósł się na stałe do Poznania w 1930 r. W ciągu kilkunastu miesięcy wydał Sztaudynger, w nowem środowisku, widocznie od krakowskiego do ogłaszania wierszy podatniejszem, *Ballady Poznańskie*, *Balladę o Stanisławie Wysockiej*, poemat *Kasprowicz*, poezje p. t. *Ludzie* i bardzo złośliwy zbiorek „kawalerskich cięć" p. t. *Rzeź na Parnasie.* Ostatnie dwa tomiki ukazały się nakładem drukarza Ignacego Thomasa, który stacza z Kuglinem pojedynek na wiersze, ku zdziwieniu księgarzy.

Kosztem przyjaciół znajomych i kolegów, wpłacających prenumeratę, pojawił się *Pamiętnik* ś. p. Teodora Tyca, docenta Un. Poznańskiego, wielce około wzmocnienia polskości na ziemiach zachodnich zasłużonego, księga głębokich wzruszeń, pisana przez człowieka o niezwykłych walorach etycznych, doskonale nadająca się na lekturę dla młodzieży wyższych klas szkół średnich, której wskaże drogę wytężonej pracy nad sobą i radość z pełnienia trudnych obowiązków narodowych.

To organizowanie wydawnictw, bez udziału księgarń, podziałało pobudliwie na istniejące firmy. Najsilniej zareagowała Księgarnia św. Wojciecha i Jan Jachowski. Pierwsza puściła w świat powieści: Jerzego Ostrowskiego *Canthagera (Król Botokudów)*, Stan. Szpotańskiego *Bez ziemi i bez nieba*, Jerzego Bandrowskiego *Wieś czternastej mili*, oraz *Iskry w popiele*, pamiętniki Zdz. Dębickiego (drugą część *Grzechów młodości*). Nadto rozpoczęła nowe wydawnictwo „Skarbiec mistrzów kaznodziejstwa".

Jachowski, z rzeczy interesujących polonistę, wydał Konstantego Troczyńskiego *Rozprawę o krytyce literackiej*, *Zarys teorji*, pamiętnik Hipolita Korwina Milewskiego p. t. *Siedemdziesiąt lat wspomnień (1855—1925)*, oraz dwa zbiory recenzyj teatralnych: Zenona Kosidowskiego *Fakty i złudy* i Stefana Papée *Teatr Współczesny, Premjery Poznańskie.*

Nawet dostojne Towarzystwo Przyjaciół Nauk nabrało większego rozpędu i ogłosiło kilka prac z różnych dziedzin nauki, a przedewszystkiem podjęło wydawnictwo *Analecta Byzantina*, rzecz o znaczeniu europejskiem.

Gdy dodamy do tych pozycyj jeszcze plon Wegnera, o którym następnym razem, wydawnictwa Instytutu Zachodnio-Słowiańskiego, Instytutu Socjologicznego, Strażnicy zachodniej i kwartalnik *Kronika Miasta Poznania*, to rejestr będzie wcale pokaźny. A jednak prężność jest większa od wydajności wydawniczej. Nawet dwa nowe tygodniki *Poznańskie Nowiny* i *Od A do Z* nie mogą zaspokoić potrzeb piszących. Stąd objaw rzadki żywych miesięczników, które mają uzupełniać publikacje drukowane. Świeżo odbył się np. dwunasty zrzędu „Żywy Dziennik", który pozwala się wygadać politykom, publicystom, poetom i artystom na aktualne tematy i zrzesza przeszło 300 osób, przeważnie z nauczycielstwa, wiernie prenumerujących ten osobliwy perjodyk; a jego śladami idzie klub dyskusyjny Studentów Un. Poznańskiego już pięć „Słówek Młodych" liczący.

W teatrach też trochę wiosennego powietrza, przynajmniej w „Teatrze Nowym", który pokazał interesujący reportaż sceniczny Vicki Baum *Ludzie hotelu* i żywą *Sztubę* K. Leczyckiego, przywitaną tu życzliwie.

Na wystawach ruch. Podziwialiśmy zbiór czeskich medalów i plakiet z ostatniej doby, cenny pokaz dawnych sztychów i litografij. Defilowali przed nami „Rytm", „Ład", Stykowie i „Warszawska Szkoła". Spisała się na swej szóstej, dorocznej wystawie poznańska „Plastyka", przedewszystkiem dziełami Samlickiego i Hannytkiewicza. Zachwycił oczy teką pomorską senjor Wyczółkowski, „najmłodszy" wśród artystów Poznania. „*Kurjer Poznański*" przynosi nadto w każdą niedzielę entuzjastyczny artykuł H. Majkowskiego p. t. *Artyści wielkopolscy*, wychwalający wszystkich pokolei, tamże Stan. Wasylewski pisze tasiemce o specjalnej rasie wielkopolskiej, umiejętnie wytwarza się więc sprzyjającą atmosferę i regjonalne ambicje.

Artur Marja Swinarski zapowiada publikację *Gałązki bluszczu*, z życia Edwarda hr. Raczyńskiego. Za tą powieścią pójdą dalsze romanse biograficzne Wielkopolan.

Polski Instytut Socjologiczny przeprowadza badania nad miastem Poznaniem. Pierwszym wynikiem tej pracy jest cenna rozprawa prof. Florjana Znanieckiego p. t. *Miasto w świadomości jego obywateli*. Jeśli rozwój kulturalny Poznania, w co jako optymista, szczególnie na wiosnę, chętnie wierzę, postępować będzie w dalszym ciągu w tem tempie jak w pierwszych miesiącach 1931 r., wkrótce otrząśniemy się ze znużenia i nawiążemy do rozmachu z okresu „Powszechnej Wystawej Krajowej", która tak dużą rolę odegrała w świadomości obywateli. Podnietą do wysiłków będą zapewne również uroczystości z powodu odsłonięcia pomnika Wilsona, daru Paderewskiego.

St. Papée.

LWÓW.

W poprzedniej korespondencji mojej starałem się nakreślić mało pocieszający obraz obecnych stosunków literackich Lwowa. Od tego czasu niewiele zaszło rzeczy nowych. Pojawiła się nowa próba ożywienia atmosfery w postaci czasopisma literackiego *Tydzień*, „poświęconego kulturze współczesnej", którego pierwszy numer wyszedł dn. 8 kwietnia b. r. Wyszedł staraniem grupy najmłodszych, przedewszystkiem krytyków literackich: T. Terleckiego i St. Kawyna. Ten fakt, że krytycy stali się w tym

wypadku osią pisma, nie mógł wróżyć przedsięwzięciu trwałego powodzenia, bo krytyka wtedy tylko stać się może czynnikiem postępu artystycznego i budzić interes publiczności, jeśli sprzęgnie się z jakimś określonym nowym rewolucyjnym prądem literackim, którego staje się współpracowniczką, tłumaczką i bronią ofenzywną. Tymczasem przedstawione nam w *Tygodniu* próby poetyckie najmłodszych, to były naprawdę próbki bez wartości Ostatecznie pismo padło po dwu numerach.

Dowodem na to, że doktryna nie potrafi opanować życia, jest w dalszym ciągu teatr lwowski. Teatr ten miał na początku sezonu wszelkie warunki rozwoju. Kosztem przeszło pół miljona złotych dano scenie nowe oświetlenie, horyzont i obrotowość. Zawarowano kontraktem współpracę reżyserską Schillera, a ten dobrał sobie jeszcze kilku zdolnych reżyserów. Zespół aktorski zebrano wprawdzie nienajlepszy, zwłaszcza w części kobiecej, ale niezły, z kilkoma wybitnymi artystami. No i ostatecznie zmarnowano wszystko. Teatr lwowski znów stoi przed nowem bankructwem. Publiczności nie zdobyto, tej publiczności lwowskiej, która czekała z prawdziwem utęsknieniem na obiecywanego jej od lat kilku Schillera. Ten tym razem rzeczywiście przyjechał, zobaczył, ale nie zwyciężył. Bo przyjechał z doktryną, która mu zgoła nie pomogła do sukcesów w Warszawie i Łodzi. Z doktryną teatru proletarjackiego na wzór berlińskiego Piscatora, dla którego we Lwowie niema zgoła przyjaznego gruntu, oraz z doktryną „oddramatyzowania" teatru, a zbliżenia go do filmu drogą inscenizacji powieści i różnych „faktomontażów". Skutek ten, że w ostatnich miesiącach każda programowa sztuka bierze w łeb już na pierwszem przedstawieniu. Zaczęło się od bezprzykładnej klapy *Sprawy Dantona* Stanisławy Przybyszewskiej. Sztukę tę wystawiono z ogromnym nakładem pracy i kosztów, w doskonałej reżyserji Wiercińskiego, w bardzo dobrej grze aktorów. Tymczasem, po czwartem przedstawieniu musiano zdjąć sztukę z afisza. Dlaczego? Rzecz napisana przez autorkę bardzo uzdolnioną, tylko jeszcze nie znającą dostatecznie teatru i publiczności; więc tak przeładowana literaturą, że skrócona przez reżyserję do jednej trzeciej, wypełniła bitych pięć godzin reprezentacji. Ta nadmierna długość spektaklu była jednym powodem niepowodzenia. A potem przeładowanie sztuki okropnościami gilotynowo-rewolucyjnemi. Obecna reżyserja lwowska tak się lubuje w tego rodzaju scenach, że jeszcze je *propria diligentia* przejaskrawiła. Żeby to przynajmniej ludzi brało, zdobywało! Ale ludziska uciekają z teatru. Więc na złość im, wystawia się niedługo potem *Spór o sierżanta Griszę* Zweiga, naturalnie Schillerowską przeróbką z powieści, ma się rozumieć — pacyfistycznej, — trzyma się znowu widzów do północy i męczy trzydziestu kilku migawkowemi odsłonami. Ale doktrynie Schillera stało się zadość, a ludziom naprzekór i kasie, która wykazuje dotychczas 400.000 zł. deficytu. Czyli, że sam talent reżyserski, choćby największy, nie wystarcza, że duszą teatru może być tylko autor dramatyczny, znający teatr i ludzi, tylko wielka poezja, choćby pozornie mało strawna. Dla takiego teatru publiczności we Lwowie nie brak. Przypomnę na dowód wielkie powodzenie w naszem mieście *Wyzwolenia* Wyspiańskiego, z Osterwą (przed kilku laty za dyrekcji Trzcińskiego). Stąd wniosek, że odrodzenia teatru szukać należy nie u genjalnych choćby reżyserów-wirtuozów, ale u prawdziwych, twórczych dramaturgów.

Kazimierz Brończyk.

KRAKÓW

Z Teatru im. Słowackiego w Krakowie.

Teatr krakowski dzieli po wojnie, a raczej po odrodzeniu państwowości polskiej, losy wszystkich teatrów niestołecznych. Warszawa odciągnęła do siebie co lepsze siły aktorskie z wszystkich środowisk prowincjonalnych. W takich warunkach prowadzenie teatru staje się niezwykle trudne. Brak atrakcyj w siłach artystycznych mógłby tem większą uwagę skierować na dobór repertuaru. Ale znów repertuar poważny, tak mało strawny dla powojennej publiczności, w niepierwszorzędnej obsadzie staje się martwą literą. Prawdziwa Scylla i Charybda, między któremi dyrektor-sternik przewijać się musi i chytrze i śmiało.

W roku zeszłym spróbowano u nas innego sposobu: gościnnych występów. Sposób doskonały, ale znów niezwykle trudny w stosowaniu i dawkowaniu. Są kraje, gdzie cały ruch teatralny polega na pierwszorzędnych zespołach wędrownych, n. p. we Włoszech. W Krakowie goście zawiedli. Stosowano dorywczą gospodarkę, by dotrzymać kroku gościom, którzy przyjeżdżali z gotowym repertuarem.

W tym roku dyrektor Trzciński wrócił do własnej inicjatywy. Repertuar był i żywy i rozmaity. Tak więc z „wielkiego" repertuaru widzieliśmy *Kordjana*, *Korjolana*, *Cyda*, *Warszawiankę*, z Fredry *Damy i huzary*, z nowszej komedji *Lekkomyślną siostrę* Perzyńskiego. Duży sukces osiągnęła *Sztuba* Leczyckiego. Co do zagranicznego repertuaru na osobną wzmiankę zasługuje grudzień, poświęcony na cykl premjer francuskich, które bardziej sporadycznie pojawiają się i w następnych miesiącach.

Nadmienić wreszcie trzeba, że zeszłoroczna akcja prasowa (rozpoczęta przez *Przegląd Pedagogiczny*) oraz uchwały Kongresu Polonistów w sprawie przedstawień szkolnych, osiągnęły i w Krakowie dobry skutek. *Kordjan*, *Korjolan*, *Warszawianka*, *Damy i huzary*, *Klub kawalerów* złożyły się tu na cykl pewno nienajlepszy, ale jednak witamy ten zaczątek jako zapowiedź uwagi na przyszłość.

Poziom artystyczny tych przedstawień? Bardzo nierówny. W zespole krakowskim są siły młode, tu się kształcące i tu wybijające przed odlotem. Zespół ten, z młodych i starszych złożony, potrafi czasem zdobyć się na ensemble uderzające zgraniem i tempem, a to wtedy, kiedy go porwie treść. Widzieliśmy to w tym sezonie na jedynej absolutnej premjerze, na *Przeprowadzce* K. H. Rostworowskiego. Odegraną została ta sztuka ciekawie i gorąco.

Jest niewątpliwie winą krakowskiej widowni, że, by osiągnąć pewne maksimum frekwencji, teatr w miesiącach ostatnich musiał nawrócić znów do gościnnych występów, gdzie atrakcyjnie działa już tylko nazwisko gościa, repertuar zaś traktowany jest po macoszemu. Fakt obniżenia repertuaru potwierdza również cykl sztuk, przemawiających li-tylko do sentymentu „przedwojennych" wspomnień Krakowa *(Olimpja, Serajewo 1914, Mayerling)*.

Tak, mimo energji dyrekcji i ofiarności szczupłego z konieczności zespołu, wielki teatr krakowski odchodzi coraz bardziej w przeszłość.

F. M.